**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TEREZA BARBOSA ROCHA**

# PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

## implicações para a formação do leitor crítico

**VITÓRIA**

**2008**

**TEREZA BARBOSA ROCHA**

# PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

## implicações para a formação do leitor crítico

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.**
**Orientador: Profª Drª Cleonara Maria Schwartz.**

**VITÓRIA**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Rocha, Tereza Barbosa, 1950-

R672p Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental : implicações para a formação do leitor crítico / Tereza Barbosa Rocha. – 2008.

200 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Leitura - Crítica. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TEREZA BARBOSA ROCHA**

# PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.**

**Aprovada em 04 de abril de 2008.**

## COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões**
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Amarílio Ferreira Júnior**
**Universidade Federal de São Carlos**

A Darcy (*in memoriam*) e a Helena, pai e mãe queridos, por me ensinarem, desde cedo, que só se educa por amor e pelo exemplo.

A José Rocha Filho

A Eunice Barbosa

***Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.***

**Bakhtin**

# AGRADECIMENTOS

"Este é o dia que fez o Senhor; regozijemo-nos e alegremo-nos nele" (Salmo 118, versículo 24).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como a todos os professores com quem tive o privilégio de dialogar durante este percurso, pela valiosa contribuição para minha formação acadêmico-científica.

A orientadora Dra. Cleonara Maria Schuwartz que com firmeza e rigor cientifico me introduziu na pesquisa, compartilhando seus saberes, sua experiência e, sobretudo o exemplo do compromisso político com as questões da educação brasileira, especialmente no que se refere à formação do leitor.

Ao Sistema Municipal de Ensino de São Mateus, em especial ao Conselho de Qualificação, por valorizar o curso de Mestrado em Educação e propiciar a minha disponibilidade para a escrita da dissertação.

A Ângela Gobbi Tótola e Sandra Pignaton pelo apoio incondicional e por terem acreditado na importância de minha inserção na pesquisa como possibilidade de contribuir para a educação do município.

As colegas da secretaria de educação pela demonstração de carinho e pelo respeito ao meu trabalho e à escolha por esta formação. Um agradecimento especial a Luzia Vago, Adriana Pin, Maristela e à turma do setor de alfabetização, pelo constante diálogo.

Aos funcionários da Biblioteca do CEUNES (São Mateus), Biblioteca Central e Biblioteca Setorial do Centro Pedagógico, pelo profissionalismo no atendimento, facilitando meu acesso às obras.

Aos colegas da Turma 19 pelo convívio, pelo aprendizado e pela amizade. Em especial, a Eunice e Fernanda por dividirem comigo as dúvidas, a ansiedade e as alegrias.

Aos membros da banca de defesa: Profº Dr. Amarílio Ferreira Júnior, Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo e Profª Drª Regina Helena Simões, pela disponibilidade de compartilhar desse diálogo e pelas valiosas contribuições que certamente transformaram a defesa em momento intenso de aprendizagem, dando ao trabalho uma maior visibilidade.

Aos familiares que acompanharam mais de perto todo este processo, compreendendo minhas ausências, mas acreditando e respeitando minha opção por essa formação, em especial a minhas irmãs, sobrinhas, cunhados pela acolhida, pela preocupação para que eu sempre estivesse bem, mesmo fora de meu domicílio.

A José Rocha Filho, esposo querido, amigo e companheiro na jornada, cujo apoio foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos meus filhos, genros, noras e netos, pelo carinho e compreensão que me mantiveram firme nos momentos difíceis.

A Eunice Barbosa, tia, amiga, “irmã” e companheira de todas as horas, pelo incentivo, pelo exemplo de perseverança e pelo amor incondicional.

# RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender como essas práticas contribuem ou não para a formação do leitor crítico. Fundamentou-se na concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal, em que o leitor é concebido como um sujeito histórico e cultural, e caracterizou-se como um estudo de caso de caráter qualitativo, com base na análise de depoimentos das professoras, a partir de questionário e entrevistas individuais, bem como dos registros do diário de campo durante observação *in loco*. As práticas de leitura levantadas foram analisadas a partir da identificação de concepções de linguagem, de língua, de texto e de leitura que as fundamentavam. A análise dos dados permitiu conhecer a circulação e o uso de diferentes suportes textuais para o trabalho com leitura nas salas de aulas de 1ª a 4ª série e constatar a predominância de práticas de leitura que se fundamentam nas concepções de leitura e de texto pautadas em uma visão de linguagem como expressão do pensamento e de linguagem como instrumento de comunicação, em detrimento da concepção discursiva, em que a leitura constitui um processo de construção de sentidos. Constata que foram raras as práticas de leitura que se aproximavam de princípios que sustentam a concepção de leitura como processo de construção de sentidos e, portanto, favorecedoras da formação do leitor crítico.



**Palavras-chave:** Práticas de leitura. Formação do leitor. Leitor crítico.

# ABSTRACT

The paper aims at investigating reading practices in the beginning elementary grades, in order to understand how such practices contribute or not for the formation of a critical reader. It is based on bakhtiniana conception of language as verbal interaction, which the reader is seen as a historical and cultural subject and characterized as a qualitative study case, based on the analysis of teachers reports, from a questionnaire and individual interviews, as well as field journal records during the observation in loco. The reading practices were analyzed through the identification of language conceptions, of text and of reading that were the practices' bases. Data analysis made possible the circulation and the use of different textual supports to work with reading from first to fourth grades and realize the predominance of reading practices that are based on reading conceptions and texts that focus on a language vision as expression of thought and language as communication instrument, to the detriment of discursive conception, which reading constitutes a process of senses constructions. It is observed that the reading practices that get close to the principles that sustain the reading conception as a process of senses construction and motivators of the critical reader formation were rare.



**Keywords:** Reading practices. Reader formation. Critical reader.

# LISTA DE FOTOS


Foto 1 – Biblioteca da escola..... 89
Foto 2 – Painel com recortes de jornal sobre os jogos da Copa do Mundo..... 89
Foto 3 – Painel com bandeiras dos países participantes da Copa..... 89
Foto 4 – Tabela de resultados dos jogos..... 89
Foto 5 – Professora desenhando logotipo..... 141
Foto 6 – Alunos mostram informações encontradas..... 141
Foto 7 – Leitura dos gibis..... 142
Foto 8 – Trabalhando informações na capa dos gibis..... 142
Foto 9 – Ampliando vocabulário..... 142
Foto 10 – Compartilhando leitura..... 170
Foto 11 – Compartilhando leitura de “Contos Clássicos”..... 170
Foto 12 – Livro escolhido na aula de leitura..... 173
Foto 13 – Livro escolhido na aula de leitura..... 173
Foto 14 – Livro escolhido na aula de leitura..... 173
Foto 15 – Livro escolhido na aula de leitura..... 173
Foto 16 – Leitura livre na sala..... 174
Foto 17 – Leitura livre na sala..... 174
Foto 18 – Alunos e professora lêem na sala..... 174
Foto 19 – Alunos escolhendo e negociando livros com colegas..... 176
Foto 20 – Alunos na disputa pelos livros..... 176
Foto 21 – Aluna de posse do livro de sua preferência..... 176
Foto 22 – Momento de leitura livre na sala..... 176
Foto 23 – Alunos dramatizando os Clássicos da Literatura..... 177

# LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto em quadrinhos – atividade xerocopiada ..... 120
Figura 2 – Produção de textos de alunos da 2ª série ..... 122
Figura 3 – Texto de aluno da 4ª série ..... 127
Figura 4 – Atividades sobre os tempos verbais (2ª série) ..... 145
Figura 5 – Página do livro didático com conteúdo gramatical – 3ª série .... 154
Figura 6 – Página do livro didático com conteúdo gramatical – 3ª série .... 154
Figura 7 – Texto de abertura da Unidade 8 ..... 157
Figura 8 – Conto no livro didático ..... 160
Figura 9 – Exploração do texto no livro didático .,..... 160
Figura 10 – Atividade de exploração oral do livro didático ..... 161
Figura 11 – Atividade de exploração escrita do livro didático ..... 162

# LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo do estágio em leitura de alunos da 4ª série no ano de 2003.....21
Tabela 2 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios – 4ª série .....21
Tabela 3 – Demonstrativo do desempenho em leitura de alunos do Sistema municipal de Ensino de São Mateus, por série, segundo “habilidades e competências” .....24
Tabela 4 – Avaliação de Língua Portuguesa da 4ª série do Ensino Fundamental (SAEB) em perspectiva comparada.....25
Tabela 5 – Demonstrativo das práticas de leitura por suportes textuais.....109
Tabela 6 – Demonstrativo de práticas de leitura segundo as finalidades.....111
Tabela 7 – Demonstrativo de práticas de leitura por suportes textuais por série.....200

# SUMÁRIO

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**.....16

**2 AS AVALIAÇÕES DE MONITORAMENTO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA** .....20

**3 ABORDAGENS DE LEITURA X PRÁTICAS DE LEITURA NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS: contextualizando o problema de estudo.....32**

3.1 AS ABORDAGENS DE LEITURA.....33

3.2 AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA.....41

**3.2.1 A leitura como decodificação.....**41

**3.2.2 A leitura como avaliação.....**48

3.3 OBJETIVOS DO ESTUDO.....**57**

**4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** .....58

4.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DENOMINADA DE SUBJETIVISTA IDEALISTA .....61

4.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DENOMINADA DE OBJETIVISTA ABSTRATA .....65

4.3 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL.....71

**5 METODOLOGIA**.....82

5.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....82

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....83

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....86

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....89

5.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS.....90

**5.5.1 A linguagem concebida como meio objetivo para comunicação**.....94

**5.5.2 A Linguagem concebida como expressão do pensamento**.....95

**5.5.3 Concepções de texto** .....98

**5.5.4 Texto é pretexto para estudo de conteúdos curriculares.....**98

**5.5.5 Texto é um todo coerente e unificado.....**99

**5.5.6 O trabalho com textos na visão das professoras.....100**
**5.5.7 Concepções de leitura: leitura é decodificação; ler é decodificar.....101**
**5.5.8 Leitura é visualização e compreensão; ler é interpretar.....103**
5.6 A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES.....104
5.7 A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....106
5.8 AS DIFICULDADES DO TRABALHO COM A LEITURA.....106

**6 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA X.....108**
6.1 PRÁTICAS DE LEITURA REALIZADAS EM SUPORTES TEXTUAIS, COMO LOUSA, FOLHAS XEROCOPIADAS E MIMEOGRAFADAS, GIBIS E JORNAIS .....112
**6.1.1 Leitura para estudo do texto/compreensão em folhas xerocopiadas e ou mimeografadas.....115**
**6.1.2 Leitura para subsidiar a aprendizagem de conteúdos gramaticais**.....131
**6.1.3 A leitura (quase) fruição: os gibis na sala de aula.....139**
6.2 PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO.....143
**6.2.1 Ler para aprender conteúdo gramatical.....144**
**6.2.2 Ler para estudar o texto (compreensão).....156**
6.3 PRÁTICAS DE LEITURA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....164
**6.3.1 A leitura livre na sala.....165**
**6.3.2 Os projetos de leitura dos contos.....168**

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....**179**
**8 REFERÊNCIAS**.....**187**
**9 APÊNDICES**.....**194**
**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**.....**195**
**APÊNDICE B –ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL.....198**
**APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....199**
**APÊNDICE D – TABELA 7 – SUPORTES TEXTUAIS POR SÉRIE.....200**

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O grande e diversificado volume de informações que circula na sociedade contemporânea nos leva a entender que o desenvolvimento de capacidades que possibilitem aos indivíduos lerem e compreenderem textos em suas múltiplas linguagens se faz cada vez mais necessário, uma vez que vivemos em permanente diálogo com o contexto social, por intermédio da leitura.

Nesse sentido, acreditamos que, pelo fato de estarmos inseridos "[...] numa sociedade onde os códigos verbais e visuais concorrem entre si no processo de veiculação de informações, de transmissão de cultura, de incentivo ao lazer" (SILVA, 1991, p. 43), somos impelidos, cotidianamente, a interagir com diferentes gêneros textuais (notícias, reportagens, entrevistas, romances, histórias, poesias, receitas, recados, bilhetes, e-mails etc.) que circulam em diversos suportes (jornais, livros, revistas, *outdoors,* paredes, muros etc.) e que são utilizados em inúmeros domínios discursivos.

Concordamos, então, com Rocco (1992), Silva (1991) e Zilberman (2006) no que concerne ao papel fundamental que a escola exerce na formação de leitores capazes de ler e compreender textos, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral da língua, seja por meio da linguagem verbal, seja pela visual, além de construir, criticamente, diálogos com o seu entorno. Como mostra Rocco (1992, p. 41), o final da década de 1980 e o início dos anos 90 desvendaram a

> [...] existência de um outro tipo de leitor, social e individualmente diferente. E "este novo leitor que lê no meio dos outros está em perfeita osmose com seu entorno: ele não mais está só na imensidão do mundo. E seu ler encontra-se muito bem ancorado no reconhecimento de um grupo social". Parece até mesmo que 'a letra invadiu a vida' e que para além dos leitores, permanecem as questões de leitura.

Sendo assim, compreendemos que a aprendizagem da leitura (e, conseqüentemente, a formação do leitor) se apresenta como um dos desafios da escola de Ensino Fundamental, pois se coloca como um aprendizado valorizado e exigido pela sociedade.

Apesar das deficiências da escola brasileira, Ribeiro (2003, p. 36) destaca que, quando comparada com a de outros países, "[...] os jovens brasileiros, muito mais que em outros países desenvolvidos, valorizam a leitura como uma prática cultural". Essa afirmativa procede de um balanço realizado pela referida autora, sobre os resultados das pesquisas do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no qual pontua que, em termos de interesse pela leitura, os jovens brasileiros ficaram entre os primeiros colocados, ao lado de países como Finlândia e Dinamarca, enquanto jovens de países campeões nos testes, como os japoneses e sul-coreanos ficaram "na lanterna". De acordo com os dados do *Quadro Demonstrativo de Práticas de Leitura*, 74% dos jovens brasileiros, entre 15 a 24 anos, gostam de ler para se distrair, 41% lêem livros (romance, aventura, ficção), 33% lêem jornais pelo menos uma vez por semana e 36% lêem revistas pelo menos uma vez por semana.

Os dados da referida pesquisa demonstram que os jovens brasileiros reconhecem a importância da leitura e manifestam que certas práticas de leitura fazem parte de seu cotidiano. No entanto, se nos reportarmos aos dados das avaliações de língua portuguesa do PISA, do INAF e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é possível verificar, também, que esses mesmos jovens não obtêm um desempenho satisfatório no quesito leitura. [1]

Nesse contexto, algumas questões, dentre outras, se colocaram como relevantes para refletirmos sobre as práticas de leitura que se efetivam na escola, em turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental: como a escola, nesta etapa do ensino, tem desenvolvido o trabalho com a leitura? Quais práticas de leitura são priorizadas nas salas de aula de 1ª a 4ª série? Como a leitura tem sido concebida pelos professores dessas séries? Que perfil de leitor tem sido formado em turmas de 1ª a 4ª série? Como os professores de 1ª a 4ª série têm compreendido o que é ser leitor? O que lêem as crianças de 1ª a 4ª série na escola? O que se tem entendido por texto na escola? Tais questionamentos nos levaram a definir como foco desta pesquisa as

[1]Convém destacar que os dados (SAEB) a que nos referimos serão apresentados no capítulo a seguir.

práticas de leitura que alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental realizam na escola.

Esses questionamentos nos impulsionaram, ainda, a refletir acerca da relação que se estabelece entre criança-escola-práticas de leitura. Segundo Zilberman (2006), mesmo as crianças que residem longe dos grandes centros urbanos ou que não dispõem de livros nem de outros impressos em casa são capazes de ler antes de serem alfabetizadas pela escola. Isso significa dizer que as relações estabelecidas, desde muito cedo, com a escrita e com as imagens do seu entorno lhes permitem conhecer o significado de algumas siglas que são divulgadas, diariamente, pelas propagandas audiovisuais como também identificar figuras e nomes de personagens das histórias infantis ouvidas.

Nessa mesma direção, Orlandi (1988) salienta que não podemos desconsiderar a relação que as crianças estabelecem com diferentes linguagens e as práticas de leitura que elas efetivam antes de ingressar no ambiente escolar. Para a autora, é preciso considerar que as crianças convivem em seu cotidiano, mesmo antes de ir para a escola, com múltiplas formas de linguagem (música, som, pintura, imagens etc.) que, por sua vez, se articulam em diferentes e variados momentos, possibilitando-lhes vivenciar experiências com a leitura. Desse modo, é preciso que, na escola, tais experiências sejam valorizadas e seja desenvolvido um trabalho a partir da história de leitura desses alunos.

Assim, partindo da crença de que as crianças estabelecem relações com o mundo escrito e imagético que as circundam antes mesmo de participar de processos educativos institucionalizados e de que todas elas têm o direito de aprender a ler na escola, buscamos focalizar em nosso estudo as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus (ES), com o objetivo de compreender que modos de ler vêm sendo valorizados nesse ambiente, quais espaços têm sido destinados à leitura, quais suportes textuais têm circulado no trabalho com a leitura nas salas de aula e como as práticas de leitura, efetivadas em turmas de 1ª a 4ª série, têm contribuído (ou não) para a formação do leitor crítico.

As contribuições decorrentes do nosso estudo foram sistematizadas em cinco capítulos, além das considerações iniciais, onde se apresentam algumas questões a respeito da relação entre escola, leitura e a constituição de leitor crítico na atualidade.

O Capítulo 2 considera o contexto das avaliações de monitoramento como ponto de partida para a investigação das práticas de leitura, tendo como pano de fundo os resultados mais recentes das avaliações do SAEB, bem como das avaliações externas realizadas no município de São Mateus.

O Capítulo 3 apresenta considerações a respeito das abordagens de leitura x práticas de leitura no âmbito das investigações científicas, para, a partir daí, contextualizarmos o problema de estudo.

No Capítulo 4, apresentamos a fundamentação teórica que subsidiou a análise das práticas observadas. Neste capítulo, buscamos compreender a análise crítica de Bakhtin (1990) a respeito das proposições das duas principais correntes do pensamento filosófico-lingüístico denominadas por esse teórico de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, nas quais as concepções de linguagem como expressão do pensamento e de linguagem como instrumento de comunicação encontram-se, respectivamente, fundamentadas, para, finalmente, compreendermos o embricamento entre a concepção de linguagem como interação verbal e a leitura como processo de produção de sentidos.

A opção e procedimentos metodológicos são descritos no Capítulo 5. Na segunda parte deste capítulo, trazemos uma breve análise dos dados levantados nas entrevistas individuais em que as professoras expõem concepções de linguagem, de leitura, de texto e de ensino, a partir de seu imaginário.

No Capítulo 6, identificamos e analisamos as práticas de leitura observadas em salas de 1ª a 4ª série, durante nossa permanência em campo. Em seguida, apresentamos as considerações finais a respeito do estudo, na tentativa de responder a algumas das questões propostas, conforme objetivos explicitados.

## 2 AS AVALIAÇÕES DE MONITORAMENTO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Conforme referido, a baixa proficiência em leitura apontada pelos resultados das avaliações de monitoramento impulsionou nosso interesse em investigar práticas de leitura no âmbito das salas de aula.

Nesse sentido, levando em consideração a perspectiva adotada por Silva (1991, p. 43), concordamos que "[...] a escola deve aumentar a abrangência do conceito de 'leitor' – alguém que compreende as diferentes linguagens que circulam em sociedade" para que não corramos o risco de formar unicamente o leitor da palavra, mas sim um leitor que seja capaz de construir, de forma crítica, diálogos com a realidade.[2] Entendemos também que "[...] o universo da leitura envolve o ser humano por todos os lados, estimulando a aprendizagem, tarefa delegada à escola, (principalmente) por ocasião da alfabetização e durante os primeiros anos da educação fundamental" (ZILBERMAN, 2006, p. 23).

No entanto vale ressaltar que nem sempre os resultados do trabalho escolar, no que se refere ao trato com a leitura, são positivos, pois muitas crianças ficam excluídas do mundo das letras, aquele mesmo que as rodeia e que gostariam de compreender com habilidade e fluência. Basta atentar para os índices divulgados em avaliações estabelecidas por órgãos governamentais nos últimos dez anos.[2] Durante esse período, os resultados dos exames oficiais de avaliação têm revelado, dentre outros, que os estudantes brasileiros vêm apresentando desempenho insatisfatório em relação à leitura.[3] Alguns desses resultados constam na Tabela 1, cuja leitura pode

[2] De acordo com Duran (2003), o MEC, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vem medindo a proficiência em leitura de estudantes de escolas urbanas e rurais, tanto do sistema público quanto do privado, por amostragem, desde 1990, quando a avaliação de monitoramento ganhou força, apoiada em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnológico e educacional, cuja preocupação estava relacionada com o perfil educativo-cultural da força do trabalho, dos trabalhadores, dos novos paradigmas da organização de produção e do trabalho, colocando a questão da "qualidade" como o grande desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil: "[...] mais do que o direito social de acesso à escola, o desafio era o de fazer a qualidade do cidadão, a qualidade do trabalhador, a qualidade do familiar, a qualidade do indivíduo" (GUSSO, apud DURAN, 2003, p. 3).

[3] Vale esclarecer que tomamos como base o desempenho de alunos da 4ª série na avaliação do SAEB 2003 pelo fato de que o interesse por essa investigação surgiu no referido ano e também porque se inseriu no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental.

ser complementada pela Tabela 2. Ambas demonstram o desenvolvimento em leitura atingido por alunos de 4ª série do sistema público de ensino.

**TABELA 1 –** Demonstrativo do estágio em leitura de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental no ano de 2003 pelo SAEB

| Estágio | % |
|---|---|
| Muito crítico | 18,7 |
| Crítico | 36,7 |
| Intermediário | 39,7 |
| Adequado | 4,8 |
| Total | 100,0 |

Fonte: MEC/Inep/SAEB. Relatório 2003

**TABELA 2** – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios – 4ª série Ensino Fundamental

| | |
|---|---|
| Muito Crítico | Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder aos itens da prova |
| Crítico | Não são leitores competentes; lêem de forma ainda pouco condizente com a série; constroem o entendimento de frases simples; são leitores ainda no nível primário; decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades |
| Intermediário | Começam a desenvolver as habilidades de leitura próximas do nível exigido para a série; inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal; reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como: o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, dentre outras habilidades |
| Adequado | São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série; são leitores com habilidades consolidadas; estabelecem a relação de causa e conseqüência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas. Depreendem relação de causa e conseqüência implícitas no texto, além de outras habilidades |

Conforme podemos observar pelo cruzamento das informações contidas nas Tabelas 1 e 2, apenas 4,8% de alunos da 4ª série encontravam-se no nível de compreensão de textos tido como adequado à série, podendo ser considerados

leitores com habilidades consolidadas. Ou seja, somente esse baixo percentual foi considerado apresentando um nível denominado na matriz dessa avaliação como adequado.

Se levarmos em conta que, nesse nível, os alunos foram requisitados a ler e compreender diferentes gêneros textuais, conforme consta na descrição, é deveras preocupante a proficiência em leitura que esses alunos desenvolvem até o final da etapa das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso provavelmente comprometerá sua atuação como leitores nas diferentes instâncias sociais, pois, fora do âmbito da escola, os sujeitos se deparam com diversos gêneros textuais que fazem parte do dia-a-dia do cidadão comum e que demandam deles certas capacidades de leitura já desenvolvidas.

Nesse sentido, Côco (2006) ressalta que tomar resultados dessas avaliações como um "termômetro" (com as devidas cautelas, evidentemente) pode ser útil para construir possíveis intervenções nas salas de aulas. Cabe enfatizar, porém, que não pretendemos colocar em discussão a validade desses programas externos de avaliação. Nossa intenção não é criticá-los, nem tampouco defendê-los. Entretanto não podemos ignorar um dos aspectos que essas avaliações revelam: os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não estão atingindo os níveis de desempenho esperados para a respectiva série, no que tange à proficiência em leitura.

Tendo em vista essas colocações, consideramos importante refletir sobre as condições em que a leitura vem sendo trabalhada *na* e *pela* escola, uma vez que avaliações como essas, realizadas por órgãos governamentais, têm demonstrado baixo desempenho de alunos do Ensino Fundamental quanto à leitura. Um exemplo trata-se do município de São Mateus, onde atuamos como professora e como integrante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (SMESM).

Vale esclarecer que, durante o ano de 2003, passamos a atuar na SMESM, desenvolvendo um trabalho com a equipe pedagógica, cujo objetivo era acompanhar e apoiar o desenvolvimento do trabalho de professores das séries iniciais quanto às práticas de leitura. Acompanhamento que já vinha ocorrendo desde o início de 2000

e que se acentuava devido à inclusão do município na assessoria do Instituto Ayrton Senna (SP), no Programa "Circuito Campeão", bem como à implementação da avaliação externa, fatores que requeriam a necessidade de desenvolver, acompanhar e apresentar resultados do trabalho dos professores de forma sistematizada.

Essa atuação na Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (SMESM) permitiu que nos aproximássemos da realidade de sala de aula das séries iniciais, da qual já estávamos afastada há algum tempo, devido a nossa atuação como professora de Língua Portuguesa em turmas de 5ª a 8ª série, onde, sem dúvida, vivenciávamos o "desinteresse" dos alunos quanto às atividades com leitura e refletíamos sobre possibilidades de transformação da realidade apresentada.

Assim, foi possível interagir com professores de séries iniciais para conhecermos suas práticas e possíveis dificuldades com o ensino da leitura, a partir de seus próprios relatos, durante os momentos em que nos encontrávamos para discutir questões referentes ao trabalho pedagógico. Percebemos, na ocasião, que os resultados das avaliações externas causavam preocupações à equipe pedagógica e às professoras diretamente envolvidas, no sentido de buscar soluções para a melhoria da qualidade do ensino.[4]

O acesso aos dados da referida avaliação, concedido pela Secretaria de Educação, permitiu-nos verificar descritores de "habilidades" e "competências", bem como os resultados obtidos. A 2ª série, por exemplo, obtivera, no ano de 2003, índices de desempenho inferiores a 50%. Em leitura e interpretação, apenas 48,65 localizaram

[4]Referimo-nos à avaliação realizada anualmente pela Secretaria Municipal de Ensino desse município, cujo objetivo é diagnosticar o desempenho dos alunos em todas as séries do Ensino Fundamental, inclusive o referente à leitura. O instrumento contempla todas as disciplinas e é elaborado, considerando as habilidades e competências propostas para cada série. O propósito inicial seria averiguar o cumprimento do Programa de Ensino, elucidar pontos que porventura bloqueavam o desenvolvimento de alguns conteúdos, a relevância dos mesmos e o dinamismo com que foram trabalhados nas escolas. Assim, esses pontos serviriam de elementos norteadores para a adequação do Programa de Ensino, no que concerne aos conteúdos, aos objetivos e às metodologias nele propostos. Atualmente, a avaliação externa, além de oferecer informações precisas a cada escola sobre o desempenho de seus alunos, permite também, de acordo com a subsecretária de educação deste município, que a SME estabeleça programas de capacitação adequados, voltados à solução de problemas concretos vivenciados em cada unidade escolar, possibilitando ainda mecanismos de recuperação imediata, paralela ou sucessiva, evitando, assim, o atraso escolar.

informações explícitas no texto, enquanto 31,61 conseguiram, por meio das informações implícitas, deduzir, pelo raciocínio lógico, conclusões por meio do texto e 43,03 dos alunos avaliados conseguiram ler e interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, conforme demonstrado na Tabela 3.

**TABELA 3** – Demonstrativo do desempenho em leitura de alunos do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus, por série, segundo competências

| Séries Avaliadas | Localização | Inferência | Interpretação de Gráfico |
|---|---|---|---|
| | % de acertos | | |
| 2ª Série | 48,65 | 31,65 | 43,03 |
| 3ª Série | 66,80 | 58,02 | 50,90 |
| 4ª Série | 18,09 | 68,50 | 16,14 |

Fonte: SMESM (Secretaria Municipal de Educação de São Mateus) – Relatório das Avaliações Externas, 2003, p. 18.[5]

Conforme observamos, as "competências" se referiam à localização de informações explícitas no texto, a inferências a partir de informações implícitas e à interpretação de gráficos. Os resultados dessa avaliação revelaram que menos da metade dos alunos das séries avaliadas (exceto os da 3ª série) conseguiu localizar informações explícitas no texto, o que indica que objetivos menos complexos com relação à leitura não haviam ainda sido alcançados.

Vale ressaltar que, tanto os dados do SAEB quanto a avaliação promovida pela SMESM fazem uso de um modelo de avaliação baseado em "habilidades" e "competências" previstas nas Matrizes de Referência, por isso, a nosso ver, reducionistas, uma vez que utilizam como parâmetro o que o aluno consegue ou não fazer com o texto em detrimento da valorização social da linguagem. Em nosso entendimento, isso não evidencia possibilidades de contemplar todas as capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida, cotidianamente, no que diz respeito às práticas de leitura. Todavia, apesar de não concordarmos com o caráter reducionista dessas avaliações, não dispomos, até então, de outras formas de avaliação que possam substituir ou mesmo se contrapor

[5]A 1ª série não foi incluída nesse tipo de avaliação, pois as escolas, orientadas pela SMESM, aplicam uma forma diferenciada de avaliação para diagnóstico.

a esse modelo. Diante disso, não podemos também negar que essas avaliações se constituem em um dos meios pelos quais temos acompanhado o desempenho dos alunos em leitura durante a última década.

A partir do demonstrativo da Tabela 4, podemos observar que o desempenho dos alunos não apresentou avanços em dez anos, já que houve queda de - 1,3 ponto percentual nesse período.

**Tabela 4** – Avaliação de Língua Portuguesa – 4ª Série do Ensino Fundamental em Perspectiva Comparada

| Ano | Percentual de Acertos |
|---|---|
| 1995 | 181,5 |
| 1997 | 169,3 |
| 1999 | 167,6 |
| 2001 | 160,2 |
| 2003 | 172,5 |
| 2005 | 171,2 |

Fonte: MEC/SAEB, Relatório 2005.

Nessa tabela, consta a trajetória do estado do Estado do Espírito Santo quanto ao desempenho em leitura ao longo da década 1995-2005. Esses resultados reforçam as inquietações a respeito das práticas de leitura que vêm se efetivando na escola, com relação à forma como essas práticas têm contribuído para a formação de leitores.

Nesse sentido, retomemos o preâmbulo deste texto, para reiterar algumas considerações a respeito da relação escola - práticas de leitura-leitor, no sentido de refletir sobre alguns aspectos dessa relação como favorecedores (ou não) para a constituição do leitor crítico.

Vale destacar que a imagem negativa do ensino escolar, no que se refere às práticas de leitura, tem sido objeto de estudos no Brasil já há algum tempo, como se pode perceber nos estudos de Geraldi (1984, 1993), Silva (1987,1989, 1991), Zilberman (1993), Lajolo (1993), Terzi (1995), Kleiman (1995), dentre outros. Esses

autores destacam problemas com o ensino da leitura nas escolas, muitas vezes decorrentes de práticas centradas em concepção de texto como mero repositório de informações e de leitura como ato de decodificação, em que o trabalho com leitura enfatiza, prioritariamente, o ensino da gramática, da ortografia, da escrita-padrão. Alguns desses estudos apontam práticas que pouco favorecem a formação de leitores, já que estão centradas no controle e no autoritarismo sobre as atividades de leitura.

De acordo com Kleiman (1985), a insistência no controle (preenchimento de fichas, resumos, imposição de quantidade de páginas ou de livros a serem lidos etc.) diminui a semelhança entre a leitura espontânea (do cotidiano) e a leitura escolar e corrobora a construção de associações com o "dever" e não com o "prazer" dessa prática. Para a autora, esses aspectos fazem da atividade escolar uma "paródia" da leitura, pois partem do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, uma interpretação a ser alcançada. Com isso, dispensa-se a atuação do aluno bem como sua experiência anterior.

Considerações semelhantes são feitas por Silva (1989), quanto à didatização da leitura na escola. Sobre esse aspecto, o autor ressalta que a

> [...] insistência da escola brasileira na oferta impositiva de leitura com conteúdo didático e moralizador ou, ainda, na atribuição unidirecional e redundante de sempre-os-mesmos-livros-e-os-mesmos-autores, desconsiderando a caminhada e os interesses das crianças, coloca-se como um contra-senso e como um fator que leva, sem dúvida, à morte paulatina do potencial de leitura das crianças (SILVA, 1989, p. 49).

Nesse sentido, Lajolo (1993) chama a atenção para a artificialidade da presença do texto na escola e considera o texto como pretexto, como elemento intermediário para a realização de outras aprendizagens. Isso repercute em atividades de leitura centradas na interpretação que o leitor acredita passivamente ser a mais adequada, útil, agradável.

Ao apontar diferentes formas de abordar o texto na sala de aula, Geraldi (1984) alerta que são múltiplos os tipos de relações do leitor com o texto: busca de informações, estudo do texto, pretexto, fruição do texto. Essas relações ou posturas,

segundo ele, definem práticas de leitura. Por isso, esse autor destaca que o trabalho com leitura deve ser guiado pela seguinte questão: “Para que ler um texto?”.

Geraldi (1984) aponta duas formas que podem orientar metodologicamente a leitura de um texto para a busca de informações: uma com roteiro previamente elaborado, para responder a questões estabelecidas; e outra sem roteiro previamente elaborado, para verificar que informações ele dá. Considera, entretanto, que, em ambos os casos, “[...] é prefacial a questão do ‘para quê’ ter mais informações” (p. 78). Menciona também que essas informações podem se encontrar na superfície do texto ou em um nível mais profundo. Para extrair as informações em nível mais profundo, esse autor salienta que o leitor precisa relacionar o que está lendo com outros textos, com outras informações e com a leitura que faz da vida. Essas capacidades são apontadas por Brandão e Micheletti (1995) e por Schwartz (2006), como imprescindíveis para a formação do leitor crítico.

Entretanto deve ser ressaltado que documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), demonstram reconhecer o papel dos professores em frente aos desafios de formar o leitor. Tal reconhecimento se expressa na forma como essas questões se apresentam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam, como objetivos do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes (dentre outros) de

> [...] utilizar as diferentes linguagens _ verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal _ como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, 2001,p.9).

Dessa forma, observa-se, na perspectiva dos PCNs, o perfil de leitor que a escola pretende formar. Os verbos “utilizar”, “produzir”, “expressar”, “comunicar”, “interpretar” e “usufruir” indicam características de leitores concebidos pelo sistema de ensino. No entanto, tais capacidades ainda nos parecem insuficientes para que o leitor se constitua como leitor crítico. Concordamos com Schwartz (2006), quando afirma que “Formar leitor crítico é desafio da escola”. Esse tipo de leitor, o crítico,

> [...] deve saber avaliar quem escreveu o texto, porque escreveu; deve conseguir avaliar de onde o sujeito, autor do texto, está falando para relacionar o discurso produzido por um determinado autor, que ocupa um determinado lugar, com a sua realidade vivida [...]. O leitor crítico é o que sabe avaliar o discurso [...] (SCHWARTZ, 2006, p.19).

A partir dessa concepção, o leitor se situa como aquele que, ao ler determinado texto, "avalia" e "relaciona" o que leu, constituindo-se assim como sujeito do ato de ler. Nessa perspectiva, conforme complementa (SCHWARTZ, 2006, p. 19), é necessário conceber "[...] a leitura que vai além da decodificação das letras, que ultrapassa o que está escrito na materialidade lingüística".

Baseando-nos nessa concepção de leitor crítico, compreendemos que as capacidades de avaliar, de relacionar e de confrontar informações podem ser desenvolvidas nos sujeitos mediante o trabalho com a leitura na escola. Dessa forma, consideramos que a escola tem como responsabilidade favorecer o desenvolvimento dessas capacidades nos indivíduos.

Nessa mesma linha de considerações, Silva (1989, p. 58) expressa sua preocupação com o desenvolvimento pleno da criança.[6] Para ele "[...] as características do desenvolvimento social, intelectual, lingüístico e afetivo das crianças brasileiras têm relação direta com as práticas de leitura no âmbito da escola".

Assim sendo, entendemos que os autores citados comungam a concepção de leitura como prática social, pensada como uma prática que transcende o espaço escolar, ou seja, deve ser pensada não apenas para atender a atividades escolares, mas acima de tudo, para promover a formação do indivíduo e a sua inserção social.

Vale salientar que, no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares para o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no item "Escola e constituição da cidadania", está destacado o compromisso de a escola "[...] garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente [...], sob a justificativa de que estes se constituem

em [...]" instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania [...]" (BRASIL, 1997, p. 45).

Entendemos que a discussão comum nesses documentos é a de que o Ensino Fundamental deve ser marcado por uma formação que capacite o sujeito para se integrar à sociedade, conforme podemos observar nessa outra passagem que enfatiza o papel da escola:

> A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (BRASIL, 1997, p. 45).

Assim, a escola tem por responsabilidade proporcionar aos seus alunos condições para que eles tenham acesso ao conhecimento, pois "[...] nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque" (RANGEL, 2004, p. 29).

Reiteramos que a leitura ocupa, sem dúvida, um lugar de destaque, uma vez que o cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, precisa ter desenvolvido capacidades que lhe possibilitem ler, compreender e avaliar textos diversos, ou melhor, de interagir com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade em diferentes instâncias de atividade humana.

Com base nessas considerações, entendemos que o professor precisa estar preparado com uma formação sólida que possa respaldá-lo, inclusive, teórica e metodologicamente, para os desafios que lhe são postos na escola, entre os quais possibilitar o desenvolvimento, nos alunos, de capacidades que lhes permitam fazer uso de práticas de leitura nas mais diversas situações em que a vida exigir.

Vale lembrar ainda que é nas séries iniciais que a criança constrói as bases dos conhecimentos de diferentes disciplinas. Nesse sentido, uma das maiores

---

[6] Estamos fazendo uso das reflexões de Silva (1981, 1989), porque entendemos que esse autor concebe a leitura como uma atividade favorecedora da formação da consciência crítica. Além disso, Silva parte do princípio de que o sujeito se constitui na realidade social.

responsabilidades do professor responsável pelo ensino da língua materna, no Ensino Fundamental, é garantir aos alunos o domínio da leitura e da escrita, desenvolver a capacidade de ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros e tipos que circulam na sociedade. Ou seja, formar o indivíduo como leitor e produtor de textos, como sujeito que saiba fazer uso da linguagem em diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, enfatizamos que a sociedade requer leitores e produtores de texto capazes de agir, interagir no mundo, fazendo uso consciente da linguagem, conforme alertam os próprios PCNs, ao se posicionarem a favor da importância da linguagem e participação social:

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por intermédio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (2001, p. 23).

O referido documento orienta que um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, “direito inalienável de todos”. No entanto sabemos que o acesso à escola por si só não garante esse direito. Como bem lembra Abreu (2006), para fazer deste um país de leitores, será necessário possibilitar a toda a população o acesso a escolas de qualidade; será necessário, também, distribuir melhor a renda, não só para que mais gente possa comprar livros, mas para que mais gente possa ficar na escola por mais tempo.

A responsabilidade do professor no processo de formação de indivíduos atuantes na sociedade é referendada também na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que, ao consolidar e ampliar o dever do Poder Público com a educação em geral e, em particular, para com o Ensino Fundamental, por meio do art. 22, dispõe que

> [...] a educação básica da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Dessa forma, a lei maior da educação, ao enfatizar a importância da educação escolar para a formação de indivíduos como cidadãos, possibilita-nos atribuir também à escola a responsabilidade na formação da população brasileira como leitora, uma vez que a leitura é para nós uma prática social, pois os indivíduos fazem uso da leitura em situações concretas no dia-a-dia, manifestando-se de várias formas por intermédio dela.

Nesse sentido, a leitura deve ser compreendida como um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade, podendo se apresentar tanto como um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes, como um instrumento de conscientização (SILVA; ZILBERMAN, 1991). A leitura se torna, então, "[...] meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento [...]" (SILVA; ZILBERMAN, 1991, p. 112-113).

Diante dos resultados dos exames oficiais como os do SAEB, cujos dados mostraram que os alunos apresentam desempenho insatisfatório em leitura, vem-nos à tona a questão: como o sujeito pode exercer sua cidadania plena se não se constituir como leitor crítico?

Reconhecemos que esses dados das avaliações revelam uma situação desfavorável para a realidade educacional. Nesse sentido, entendemos a necessidade de investigar como a leitura está sendo trabalhada na escola para compreender o que está dificultando a formação de leitores críticos nas séries iniciais no Sistema Municipal de Ensino de São Mateus (ES). A partir dos questionamentos que fizemos a esses resultados e dos diálogos que construímos com base nas reflexões de teóricos que se dedicaram a estudar a temática leitura no contexto escolar, propusemo-nos a investigar práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de língua materna, em salas de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus (ES), a fim de analisar princípios teórico-metodológicos que vêm sustentando as práticas de leitura nesse espaço.

# 3 AS ABORDAGENS DE LEITURA X PRÁTICAS DE LEITURA NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS: contextualizando o problema de estudo

Como dito, o objeto desta investigação foi construído a partir de questionamentos advindos da nossa atuação como profissional do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus (ES), questionamentos que nos levaram a dialogar com a produção acadêmica sobre a leitura, especificamente, sobre como o trabalho com a leitura vem se efetivando no contexto escolar.

Nesse sentido, a investigação de práticas de leitura que se realizam em salas de aula de 1ª a 4ª série, foco de nosso estudo, iniciou-se com a tentativa de dialogar com alguns trabalhos que analisam as abordagens de leitura no contexto escolar e, especificamente, as práticas de leitura na sala de aula. Vale destacar que partimos do princípio de que a expressão "práticas de leitura"

> [...] designa uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação [...] em oposição às abordagens – freqüentes na tradição de estudos psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos sobre o tema – que apreendem os processos mentais da leitura e de sua aquisição como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 13).

Essa forma de conceber práticas de leitura nos remete a refletir sobre como a leitura é trabalhada com os alunos em salas de 1ª a 4ª série, ou melhor, a analisar os tipos de práticas de leitura que vêm sendo privilegiados nesse espaço.

Dentre a produção científica sobre o tema, selecionamos algumas pesquisas (ZAPPONI, 2001; CÔCO, 2006, dentre outras) que buscaram analisar as práticas de leitura e as concepções de leitura que as geraram e as sustentaram. Portanto o objetivo deste capítulo é caracterizar algumas abordagens e práticas de leitura apontadas como predominantes na escola brasileira e identificar concepções de leitura que sustentam essas práticas, bem como os princípios teóricos que as fundamentam.

A leitura da tese "Práticas de Leitura na Escola" (ZAPPONE, 2001) nos serviu de referencial para compreender as abordagens de leitura que vêm predominando o contexto científico-acadêmico. Seu estudo analisou práticas de leitura no Brasil a partir de relatos de professores que participaram do concurso "Leia Brasil", realizado pela Fundação Vitor Civita, em 1997. Esse concurso premiou as três melhores experiências pedagógicas de incentivo à leitura nas escolas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

## 3.1 AS ABORDAGENS DE LEITURA

O estudo feito por Zappone (2001) organiza as investigações sobre leitura em quatro linhas básicas: a linha político-diagnóstica, em que ler é engajar-se; a linha cognitivo-processual, em que ler é interagir com o texto; a linha discursiva, em que ler é produzir sentidos; e a linha estruturalista, em que ler é descodificar. Percebemos que a leitura, nas diferentes abordagens, pressupõe diferentes formas de ler e, conseqüentemente, envolve sentidos distintos para essa prática cultural. Portanto, a partir de estudos inscritos nessas abordagens, pudemos compreender, com Zappone (2001), diferentes concepções de leitura, de texto e de leitor. A reflexão dessa autora acentua a importância de se entender como a leitura tem sido concebida nas salas de 1ª a 4ª série, quais sentidos têm sido atribuídos a essa prática e como ela vem se efetivando na escola e favorecendo a formação de determinados tipos de leitores.

De acordo com Zappone (2001), a primeira linha, denominada por ela de político-diagnóstica, pode ser representada por um conjunto de textos que se destaca por seu caráter detector e denunciador da situação desfavorável de leitura no Brasil nos primeiros anos da década de 1980, por meio dos estudos de Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva, "[...] que colocam em cena uma discussão sobre leitura ancorada basicamente nas relações escola/sociedade" (ZAPPONE, 2001, p. 47). Para ela, esses autores concebiam a leitura como uma interpretação crítica em que o leitor, sujeito-"autor", seria capaz de atribuir significados ao texto. Ressalta que o primeiro desses estudos, partindo de uma discussão fortemente relacionada com a educação

e a ideologia, desenvolve suas reflexões em torno desses temas e as aplica no campo de leitura.

Segundo Zappone (2001), é assim que a crítica de Freire à *educação bancária se* transforma em sua abordagem da leitura, na crítica à leitura meramente decifrativa, que não leva em consideração o universo do sujeito leitor e sua experiência vivencial ou, ainda, seu conhecimento prévio à leitura.

Buscando nos apropriar dos estudos de Freire (1982), percebemos que o autor, em "A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam", apresenta uma idéia que passa a ser bastante divulgada e até emblemática no contexto nacional: "[...] *a leitura de mundo precede a leitura da palavra* [...]". Com isso, o autor questiona a educação bancária e propõe que se repensem as práticas que a sustentam, bem como a leitura descontextualizada. Para ele, ler criticamente é ler o texto e o contexto, em oposição à leitura meramente decifrativa, que não leva em consideração o conhecimento prévio do leitor. Na referida obra, Freire (1982, p. 17) denuncia que "[...] a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada".

Entendemos, assim, que, ainda na década de 80, Freire (1982) já alertava para a importância de a leitura não ser mitificada, problematizando a visão redentora da leitura. Britto (2003), porém, aponta dois fatores determinantes para que acreditemos que a concepção "ingênua da leitura" sobreviveu. Segundo ele, o primeiro fator se refere ao mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura seja considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura, pois, segundo ele, "[...] ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se lêem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e de sociedade" (BRITTO, 2003, p. 17).

Diante do exposto, acreditamos que a concepção ingênua de leitura desfavorece a emancipação do leitor, por impossibilitá-lo de agir criticamente diante do texto, de

questionar a realidade para transformá-la, pois, de acordo com Zappone (2001, p. 48), citando Freire, "[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente". Na opinião dessa pesquisadora, Freire foi um dos primeiros educadores brasileiros a afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de ampliar sua consciência sobre a realidade para poder transformá-la. Nesse sentido, acreditamos que as idéias de Freire despertaram a politização necessária para compreendermos o sentido social da leitura.

Segundo Zappone (2001), concomitantemente à divulgação das idéias de Freire, as formulações teóricas de Silva (1980, 1988) ganham espaço e divulgação. O ponto de partida das investigações de Silva também é a escola, pois ele aponta a grande valorização da atividade de leitura tanto no contexto escolar como fora dele, mas considera que a leitura, no sentido crítico que se atribui a ela, não se faz presente na escola. Ele critica a prática descontextualizada da leitura na escola tanto por sacralizar o texto impresso (essa sacralização é entendida por Zappone como a atribuição de certa impassibilidade ao texto, como se este contivesse verdades ou idéias inquestionáveis), impedindo o questionamento e a interlocução por parte do leitor, quanto por não ter objetivos concretos.

Silva, de acordo com Zappone (2001), propõe uma pedagogia de leitura para a qual se estabeleça uma concepção de homem e de sociedade. Zappone entende que, nessa nova pedagogia, Silva pressupõe que se saiba que tipo de homem e de sociedade se quer formar e os objetivos a serem alcançados com o processo de formação do leitor, portanto ele enfatiza que "[...] o estabelecimento de objetivos para o trabalho com leitura pressupõe que o educador assuma e demonstre, na prática, um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola enquanto instrumento de conscientização" (ZAPPONE, 2001, p. 52).

Para Zappone (2001), tanto Freire quanto Silva foram pioneiros, no Brasil, na abertura de novas possibilidades para as investigações sobre como a leitura poderia ser entendida em relação à sociedade na qual os indivíduos praticam o ato de ler. Na visão da pesquisadora, ambos os autores se inserem num contexto de produção

teórica sobre a leitura que enfatiza a valorização do leitor "como instância participante do ato da leitura" e partem da crítica à referencialidade do texto como estrutura fechada e dotada de significado, portanto, nessa perspectiva, a leitura não se limita à "descodificação".

Uma outra abordagem de leitura é a cognitivo-processual. Essa abordagem se apóia na concepção cognitiva. Zappone (2001) aponta que, nessa perspectiva, os estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura, resumidamente, na interação autor-leitor-texto, uma vez que essas abordagens têm como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto, portanto o interesse delas está "[...] na investigação das ações ou reações psicolingüísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no processo" (ZAPPONE, 2001, p. 56). Zappone elenca as pesquisas de Mary Kato e Ângela Kleiman como representativas dessa linha.

De acordo com Zappone (2001), no Brasil, essas abordagens parecem desenvolver-se, inicialmente, em pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira. A referida autora pontua que Kato (1985) salienta que professores de língua estrangeira (mais próximos do farto referencial teórico em língua inglesa), preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constataram que muitas dificuldades com leitura não se devem ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais de leitura, mesmo em língua materna, ou seja, tratava-se, de uma "[...] dificuldade de interagir com o texto escrito" (KATO, apud ZAPPONE, 2001, p. 62).

Nessa mesma perspectiva, em "Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura", Kleiman (1993) destaca que a importância do conhecimento prévio do leitor determina, durante a leitura, as inferências que ele fará com base em marcas formais do texto. Nesse sentido, entende que a materialização de uma intenção do autor se dá tanto por meio de elementos lingüísticos como gráficos. Pressupõe que existam duas atividades relevantes para a compreensão: o estabelecimento de

objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses. A autora defende que, quando o leitor formula um objetivo para a leitura, sua compreensão é mais intensa. Ressalta que o estabelecimento de objetivos também é fundamental para que o leitor possa formular hipóteses mais pertinentes sobre o que lê, já que "[...] a leitura é considerada por Kleiman como uma espécie de jogo de adivinhação, onde um sentido, ainda velado ao leitor, deve ser encontrado" (ZAPPONE, 2001, p. 65). Dessa forma, entendemos que, na concepção cognitivo-processual, o texto é considerado como a materialização de sentidos do autor e é no processo de leitura que cabe ao leitor recuperar o sentido do texto e as intenções do autor nas marcas formais presentes no texto.

Em oposição a essa perspectiva, Coracini (apud ZAPPONE, 2001, p. 69) assim se manifesta:

> Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto á ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Conforme podemos observar, a crítica de Coracini se refere à concepção cognitivo-processual por ela enfatizar o texto apenas como portador de sentidos construídos *a priori* pelo seu autor. Entendemos que as práticas de leitura ancoradas nessa concepção não favorecem a compreensão de que a leitura é um processo de produção de sentidos. Ou seja, não contribui para que o processo de construção de sentidos seja entendido como um processo construído na relação que se efetiva entre o leitor e o texto no ato da leitura e não como algo preexistente ao próprio texto. A nosso ver, essa abordagem de leitura não favorece a formação do leitor crítico, uma vez que, nessa perspectiva, o leitor seria requisitado apenas a recuperar o sentido do texto, bem como as intenções do autor a partir de pistas (marcas) por ele deixadas na materialidade lingüística do texto. Para Zappone (2001), a recuperação dessas intenções, pontuadas por marcas textuais específicas, é que caracteriza o aspecto pragmático dessa abordagem de leitura e a leitura de um texto como uma forma de interação entre texto e leitor.

De acordo com Zappone (2001), a crítica de Coracini à abordagem interacionista de leitura tem seu ponto central na afirmação de que, nessa linha, há ausência de uma real interação. Coracini, segundo Zappone (2001, p. 73), formula essa crítica apoiado numa premissa que Orlandi ( 1988, 1996) já havia destacado a respeito do jogo interacional. Conforme essa autora, "[...] a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre leitor virtual e leitor real, sendo, portanto, uma relação de confronto" (ZAPPONE, 2001, p. 73). Logo, o leitor não interage com o texto, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros. Zappone complementa que "[...] não é o texto (mesmo com todas as marcas que pode conter) que determina a leitura, como se viu na abordagem pragmático-processual, mas o leitor" (p. 73). E considera que o leitor é um sujeito inserido em determinado contexto histórico-social, por sua vez, gerador de uma formação discursiva que também é determinada por certa formação ideológica. Dessa forma, a leitura é sempre produzida, retomando Orlandi (1996), para quem a "[...] Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo" (apud ZAPPONE, 2001, p. 73).

Diferentemente da concepção cognitivo-processual, na perspectiva da concepção discursiva, o texto não tem um sentido preestabelecido, os sentidos são produzidos pelos sujeitos (autor/leitor) nas situações de interlocução, pois, nessa abordagem, a leitura é vista como produção de sentidos. Entendemos que pensar a leitura nessa perspectiva é também pensar o leitor como aquele que dialoga com o texto. Para isso, não lhe basta apenas o conhecimento do código lingüístico que lhe permite dar conta das informações explicitamente constituídas. É preciso que esse leitor mobilize um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, para que seja capaz de compreender o que é implicitamente sugerido (KOCH; ELIAS, 2006).

A última abordagem de leitura apontada por Zappone (2001) é a linha estruturalista. Nessa abordagem, ler é "descodificar". Zappone (2001) lembra que essa abordagem de leitura, comumente criticada nas anteriormente apresentadas, pode ser associada a uma linha formalista que se fundamenta, por sua vez, numa perspectiva estruturalista ou, mais especificamente, funcionalista da linguagem.

A pesquisadora explica que o funcionalismo se caracteriza como uma forma de estudo lingüístico que vem do estruturalismo e cuja marca "[...] seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar. Assim, são estudadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical etc.) pode envolver" (ZAPPONE, 2001, p. 78).

Nessa perspectiva, ler é visto como uma operação que leva o leitor a captar o significante por meio do código escrito, para entender o significado, uma vez que a linguagem, fundamentada na Teoria da Comunicação, é concebida apenas como instrumento de comunicação que envolve emissor, receptor, mensagem e canal ou veículo para decifrar um código (conjunto codificado de signos usados para transmitir a mensagem), considerando um referente (mundo, contexto, realidade, situação a que a mensagem remete). Nesse sentido, segundo Zappone, a linguagem estaria a serviço de algo alheio, exterior a ela mesma.

A referida pesquisadora observa, também, que o desdobramento do processo comunicativo, compreendido em todas as instâncias que dele participam, objetiva o bom funcionamento da linguagem em termos da atividade comunicativa. Assim, salienta que o estudo desse processo visaria a atingir uma comunicação eficaz, ou seja, garantir que a mensagem seja transmitida sem problemas, estabelecendo a relação entre emissor-receptor.

Dessa forma, abre-se o seguinte questionamento: quais seriam as implicações dessa concepção de linguagem para o trabalho com a leitura? Zappone (2001) ressalta que, aplicando essas considerações para a leitura, o esquema da comunicação pode ser entendido nos seguintes termos: o remetente seria o autor do texto que teria por função enviar uma mensagem ao leitor (destinatário). Este, por sua vez, deveria produzir uma resposta a essa mensagem a partir da decodificação dos signos que a compõem.

Nesse sentido, a pesquisadora salienta ainda:

> [...] Como se observa, essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores, extralingüísticos, como a historicidade, o contexto

> de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura (ZAPPONE, 2001, p. 79).

Algumas implicações dessa forma de compreender a leitura são apontadas por Travaglia (2000, p. 22), ao reforçar que essa concepção de linguagem levou ao estudo da língua apenas como "[...] código virtual, isolado de sua utilização - na fala - ou no desempenho do falante em situações de comunicação". Ressalta, ainda, que isso fez com que a Lingüística deixasse de considerar dois determinantes das unidades que constituem a língua: os interlocutores e a situação de uso, o que implicou o afastamento do indivíduo falante do processo de produção, ou seja, do que é social e histórico na língua.

Entendemos que, na perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras). Nesse sentido, o conteúdo do texto é compreendido como algo a ser codificado pelo emissor, devendo ser apreendido pelo receptor. Assim sendo, ler implica procurar o sentido do texto por meio do exercício da decodificação. Portanto, essa forma de conceber o processo de leitura como uma atividade de busca pelo sentido construído pelo autor do texto é denominada estruturalista ou funcionalista pelos estudiosos da linguagem.

Vale lembrar que essa concepção de leitura, conforme enfatiza Zappone (2001), teve grande repercussão no ensino. Segundo ela, disseminou, principalmente, a partir da metade da década de 1970, no Brasil, como a pesquisadora observou em trabalhos de Whitaker Penteado (1997) e Izidoro Blikstein (1991), que demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura.

Essa compreensão funcionalista da leitura certamente teve seus correspondentes pedagógicos e, "[...] mesmo a utilização de certos termos (compreensão, interpretação, parafrasear), atestam sua pronta adoção por parte de autores de livros didáticos e de propostas pedagógicas [...]" (ZAPPONE, 2001, p. 81). Ainda para a autora, a concepção funcionalista de leitura teve

> [...] grande repercussão didática e muitos são os textos pedagógicos que trabalham com suas premissas. Outros exemplos de apropriações didáticas dessa abordagem de leitura podem ser abundantemente encontrados em livros didáticos publicados entre o final da década de 70 e durante os anos 80 (p. 84).

Assim, a atenção especial aos referidos trechos permite entender que as abordagens de leitura retratadas por Zappone (2001) são sustentadas teoricamente por concepções de leitura, de texto e de leitor. Concepções essas que trazem implicações para a organização das práticas de leitura na escola. As reflexões dessa autora traduzem ainda a importância de se compreender diferentes abordagens de leitura que têm se presentificado na escola e favorecido para que determinadas práticas de leitura assumam centralidade no cotidiano pedagógico. É sobre essas práticas que trataremos a seguir.

## 3.2 AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Retomando resultados de algumas investigações sobre a leitura (ZAPPONE, 2001; KILEIMAN, 1995; CÔCO, 2006; SAVELI, 2001; SOLDATELLI, 2005), constatamos que há predominância, no contexto escolar, de dois tipos de práticas de leitura: a leitura como decodificação e a leitura como avaliação.

### 3.2.1 A leitura como decodificação

A leitura como decodificação é definida por Kleiman (1995, p. 20) como uma atividade automática, em que a tarefa do aluno como leitor é o "[...] mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto", não possibilitando, assim, a modificação da visão de mundo do aluno submetido a essa prática. Segundo essa autora, a prática de leitura, nessa perspectiva, consiste em atividades que se compõem de uma série de "[...] automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário", ou seja, atividades em que o leitor só precisa passar os olhos pelo texto procurando o trecho que repita o material já decodificado na pergunta, para assim, responder. Portanto, por ser mecânica, dispensa qualquer engajamento intelectual do leitor, a nosso ver, decodificador.

As reflexões de Geraldi (1984), Travaglia (2000) e Koch (2003) possibilitam considerar implicações que a leitura como decodificação traz para a formação do leitor. De acordo com Travaglia (2000), a prática de leitura dessa natureza apenas contribui para formar um leitor que retira acriticamente as informações que se encontram em um texto. Assim, a prática da leitura como decodificação se embasa em uma concepção de linguagem em que a língua é vista como um código, ou seja, "[...] como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, sendo capaz de transmitir uma mensagem ou informação de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2000, p. 22) e que ambos devem dominar esse código para que a comunicação se estabeleça e se efetive.

Nessa perspectiva, o indivíduo é concebido como predeterminado pelo sistema; é visto como mero decodificador, como um sujeito essencialmente passivo, pois lhe basta o conhecimento do código para que seja considerado leitor. Entretanto, sabemos que para esse leitor se constitua como leitor crítico, não basta que apenas decodifique uma mensagem e sim construa os sentidos, dialogando com o texto.

Terzi (1995, p. 66) se refere a práticas de leitura como decodificação, relacionado-as com perguntas livrescas, cujas características são "[...] a reprodução de palavras do texto para apresentar informações solicitadas, pedir informações já prontas, explícitas, nem sempre relevantes para a compreensão do texto". Como conseqüência dessa prática, a autora argumenta que não conduz à construção de sentidos pela criança, já que requer apenas o exercício mecânico de localizar o trecho no texto e copiar, sem qualquer envolvimento com o significado, bastando para isso o domínio da habilidade de codificar e decodificar, que, na crença do professor, tornará as crianças capazes de ler e produzir textos, conforme afirma a autora.

Sobre esse aspecto, ao se referir à prática da leitura de textos na escola, Geraldi (1984) aponta que, na relação de sala de aula, na maioria das vezes, o aluno responde ao que sabe que esperam dele. Assim, o "eu-aluno" responde a um outro "eu-professor", estabelecendo-se, então, o que o autor denomina de "artificialidade das práticas de linguagem". Comprovando essa artificialidade, o autor afirma que

“[...] na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”(77). E isso, para ele, nada mais é que simular leituras.

Mesmo considerando que o professor desenvolva práticas de leitura que possibilitem a todos os alunos condições de aprendizagem do código-padrão da língua escrita para que tenham as mesmas oportunidades de participação na sociedade, com as reflexões desses autores, fica clara ainda para nós a necessidade de que esse ensino se organize no sentido de formar leitores que sejam “locutores de seu discurso” para que possam construir sua própria análise e “[...] dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 1984, p.78 ).

A presença de práticas de leitura como ato de decodificação foi identificada também na pesquisa desenvolvida por Zappone (2001). A autora observou os tipos de atividades propostas como leitura em sala de aula, a partir dos relatórios em que professoras descreviam experiências de incentivo à leitura no concurso “Leia Brasil”, realizado pela Fundação Vitor Civita, conforme já referido .

No primeiro grupo desses relatórios organizado pela pesquisadora, constam atividades associadas a uma concepção de leitura denominada de “estruturalista”. São práticas de leitura que se caracterizam por indicar que o texto foi concebido como “[...] unidade semântica, cujo sentido deve ser reconhecido pelo leitor” (ZAPPONE, 2001, p. 84). A ênfase dessas propostas, segundo a pesquisadora, está na forma do texto, em sua materialidade lingüística, considerada a fonte geradora de seu conteúdo e sentido.

Zappone (2001, p. 96) destaca que a principal característica observada nos relatórios analisados foi que “[...] todos eles entendem o contato do aluno com material de leitura como fator suficiente para que sua metodologia de leitura dê resultados” e ressalta que não há indicações sobre como o ato de ler foi efetuado pelos alunos em sala de aula, o que a levou a concluir que o “hiato” entre a exposição do aluno ao objeto de leitura e a descrição de atividades consideradas como a leitura do texto “[...] deixa transparecer o desenvolvimento de atividades que

demonstrem a compreensão dos dados referenciais do texto e não a relação estabelecida entre os interlocutores (leitor/autor) por meio do texto" ( p. 98).

Com isso, Zappone (2001) inferiu que os professores adotavam uma concepção estruturalista de linguagem, em que o texto se constituía basicamente por sua referencialidade, tendo um significado específico que precisava ser recuperado pelo leitor no momento da leitura. Dessa forma, fica para nós evidenciada a recorrência da concepção de leitura como decodificação, já salientada por Kleiman (1995), embasando ainda o trabalho dos professores, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura no âmbito de escolas públicas, bem como as implicações decorrentes dessas práticas, desfavorecendo a formação de leitores críticos.

Compreendemos, então, que o perfil de leitor previsto nessa concepção de leitura seja aquele a quem basta apenas decodificar o código escrito. Portanto o leitor não se constitui como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, bastando que se coloque (ou seja colocado) como mero receptor de mensagens, fato este preocupante, dada a recorrência de práticas sustentadas nessa concepção, conforme nos apontaram os estudos aqui apresentados, bem como os resultados das avaliações discutidos na introdução deste trabalho, no sentido de indicar as lacunas que essas práticas deixam no tocante à formação de leitores, em diferentes épocas.

Magnanti (2001) se refere à influência dessa concepção nas décadas de 1970 no ensino da língua, lembrando que até o nome da disciplina *Língua Portuguesa* foi substituído por "Comunicação e Expressão". Aponta que os livros didáticos editados na época eram estruturados e ancorados nessa concepção, principalmente em alguns de 5ª série do Ensino Fundamental, na parte destinada à "compreensão e interpretação" de textos, pela freqüência de questões formuladas no sentido de identificar o emissor, o receptor, o código utilizado, a mensagem transmitida, evidenciando a preocupação fundamental nesse tipo de ensino, qual seja, a transmissão de conhecimento.

Referindo-se a esse assunto, Paula (2004) esclarece que, pela Lei nº. 5.692/71, nos anos 1970, a disciplina *Português* sofreu alteração em sua nomenclatura:

*Comunicação e Expressão*, nas primeiras séries do 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas duas últimas séries do 1º grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. Somente na segunda metade dos anos 1980, foi recuperada, para essa disciplina escolar, a nomenclatura *Português*.

A mesma autora destaca que o ensino da disciplina *Português,* na década de 1970, estava centrado no conhecimento da gramática e que "[...] o livro didático daquela época possuía um conjunto de unidades de conteúdo, sem que estivesse estabelecida uma relação mais coesa entre elas" (2004, p.107). Assim também ocorria com os textos e com os conteúdos de ensino, "entre os quais não havia uma ligação". O ensino de língua portuguesa dessa época estava pautado em

> [...] normas de uso da língua misturadas a descrições, com base na teoria gramatical tradicional, sobre alguns fenômenos do sistema lingüístico que eram representados como se fossem o todo, produzindo dois efeitos entre si complementares: primeiro o da existência de uma e somente uma forma adequada e correta de se usar a língua e, em segundo lugar, de uma completude da teoria gramatical, como se hipóteses de análises possíveis fossem a verdade sobre a língua (GERALDI, apud PAULA, 2004, p. 108).

A partir dessas reflexões, percebemos a inter-relação entre as concepções de sujeito, de leitura e de texto que fundamenta essa forma de conceber o ensino de língua materna e, conseqüentemente, interfere no delineamento de práticas de leitura na escola, por parte de muitos professores. Inferimos, a partir do que se apresenta nas situações descritas, que ler textos na escola não tem sido uma atividade compreendida como uma relação que se efetiva entre interlocutores por meio do texto, mas sim como atividade que demonstra a compreensão de dados referenciados e circunscritos somente no âmbito da materialidade lingüística do texto.

Nesse sentido, Koch (1997, p. 25) esclarece:

> Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

A concepção de texto, nesse sentido, implicará concepções de leitor interativo para quem a leitura se constitui como um momento de construção do texto. Assim, reiteramos o entendimento de que as concepções do professor sobre texto, leitura e leitor é que definirão a forma de organização do processo de ensino construída por ele (GERALDI, 1984).

Tendo em vista essas considerações, podemos destacar a necessidade de políticas públicas que visem à formação do professor, de forma bastante consolidada. Estamos nos referindo a uma formação que lhe possibilite compreender princípios teóricos e metodológicos que subsidiam o seu trabalho com o a leitura na escola. Portanto uma formação que favoreça ao professor se apropriar desses princípios de forma reflexiva e crítica, a fim de que ele possa analisar as concepções que sustentam a sua própria prática docente, uma vez que as práticas sustentadas por representações ou crenças legitimadas pela tradição escolar não têm garantido, em nosso entendimento, de forma eficaz, a formação de sujeitos leitores.

Saveli (2001, p. 101) ressalta que a "crença" de que "[...] o domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis ao longo do qual a criança vai se apropriando da estrutura da língua". Segundo ela, esse é um dos motivos que leva o professor a realizar práticas de leitura baseadas na decodificação. A autora considera ainda que essa crença sustenta a reflexão e a prática da professora que, ao tentar compreender o processo intelectivo da criança no desenvolvimento da leitura, "[...] aciona uma série de dispositivos mediadores para auxiliar o aluno em suas dificuldades" (2001, p. 101).

Segundo Saveli (2001, p.101), essa crença pode ser exemplificada no seguinte depoimento:

> [...] a criança primeiro decodifica para depois ter condições de reconhecer a palavra [...] tem que engatinhar para depois andar [...] eu queria que as crianças entendessem que a escrita é um código e que aprender a ler é aprender a decifrar esse código.

Para a pesquisadora, essa fala da professora indica que faz parte do imaginário pedagógico a crença da existência de algumas "habilidades" de base para que a leitura possa ocorrer. Sobre esse aspecto, Saveli (2001, p. 102) enfatiza:

> Mais que isto, indica que as crianças (leitoras iniciantes e inexperientes) se prenderiam aos traços distintivos da palavra (letras e sílabas) como suporte para a leitura. Isso denota uma concepção de leitura assentada na premissa de que a escrita é um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação e a leitura uma forma de decodificação.

Dentre as conseqüências desse tipo de ensino, está aquela que já conhecemos bem, por ser bastante evidenciada no contexto da escola: a criança apenas é formada para vislumbrar a possibilidade de que a leitura seja consubstancialmente a decodificação correta de palavras. As implicações dessa crença para a formação de leitores críticos podem ser pensadas por todos nós, atores do processo educacional, a partir do que pudermos nos inquietar diante de questões como as colocadas por Braggio (1992, p. 96):

> Que tipo de consciência pode ser aflorada quando a palavra é fragmentada, automatizada, desprovida de sentido? Quando é controlada, quando se nega a interação dialógica dos indivíduos no âmbito da sala de aula, quando predomina o discurso do outro? Quando é ironizada e estigmatizada? Quando é calada?

As inquietações se acentuam na medida em que podemos perceber que a leitura tratada como forma de decodificação tem se perpetuado ao longo do tempo. Buscando o que denomina de "raízes dessas crenças", Saveli (2001) provocou uma situação para que as professoras envolvidas em sua pesquisa pudessem falar das experiências vividas quando alunas, para, segundo ela, "[...] decifrar as marcas subjetivas que sustentam o fazer e o pensar das professoras" (p. 115). Assim, a pesquisadora identificou que as lembranças das experiências com leitura vivenciadas pelas professoras eram muito similares a ponto de parecer que várias delas freqüentaram a mesma escola com a mesma professora, já que relatavam o aprendizado da leitura reduzido à técnica de decodificação, tendo como únicos suportes a cartilha, na alfabetização, e, mais tarde, o livro didático, "[...] onde praticavam exercícios redutores de responder questões sobre o texto, os quais perturbam, quase sempre, a formação de leitor" (SAVELI, 2001, p. 115).

Em pesquisa realizada recentemente por Schwartz (2006), cujo objetivo foi analisar os sentidos atribuídos por crianças de 3ª e de 4ª séries do Ensino Fundamental à importância da leitura e como esses sentidos se articulam com diferentes

concepções de leitura, a pesquisadora aponta, dentre os resultados apresentados, que “[...] a ênfase das experiências com a leitura na escola tem sido assentada numa abordagem utilitarista da leitura, visto que os sentidos construídos pelas crianças para a leitura se relacionam apenas à sua utilidade na escola” (p. 17), já que, para as crianças, o domínio da leitura é visto como útil para a realização de atividades escolares, como “escrever” e ”fazer o dever”.

Assim, Schwartz (2006) conclui que os sentidos expressos pelas crianças revelam como a concepção de leitura como decodificação está presente no contexto escolar. Nesse sentido, observa que atividades respaldadas na concepção de leitura como decodificação não favorecem para a formação da criança como leitor crítico e não contribuem para a apropriação da história, da cultura, por não valorizarem o texto nos seus aspectos extralingüísticos e por desconsiderarem também a experiência de vida, a própria história das crianças.

A partir dos estudos expostos, é possível compreender que a concepção de leitura como decodificação, que parte do princípio de que ler se subtende por decifração de um código, se coloca como uma prática recorrente e problemática. Essa concepção de leitura, que tem permeado o trabalho com textos na escola e que, portanto, fez tradição no ensino brasileiro, necessita ser investigada melhor, a fim de analisarmos de que forma a escola favorece essa prática de leitura e os aspectos que têm contribuído para que ela se perpetue ao longo dos anos escolares.

### 3.2.2 A leitura como avaliação

Uma outra prática de leitura nas escolas tem sido a leitura como avaliação. Essa prática que inibe, ao invés de promover a formação de leitores, se evidencia mais nas primeiras séries, quando o professor tem a preocupação de aferimento da capacidade de leitura de seus alunos (KILEIMAN, 1995).

Na prática discutida pela referida autora, a aula de leitura se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta, com interferências do professor para correção da pronúncia, com interrupções que levam tanto o aluno quanto o professor a se

desviarem da coerência do texto. A mesma autora ressalta que, se o objetivo for a apreciação estética da linguagem, como a leitura de um poema, a leitura em voz alta terá uma razão de ser, porém, se o objetivo do professor for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, por exemplo, essa prática de leitura torna-se significativa.

Côco (2006) destaca situações diferentes para a prática da leitura em voz alta, em que as crianças reagem de formas também diferentes. Assim, descreve uma situação em que as finalidades da leitura dos textos não foram explicitadas e, por isso, desencadearam alterações e tumultos na organização da sala de aula, devido à recusa de algumas crianças em participar da atividade. Reação semelhante foi registrada pela pesquisadora, quando, em outro momento, os critérios de escolha dos textos não foram estabelecidos nem compartilhados com os alunos.

Diante das duas situações, Côco (2006, p. 275) considera que

> [...] as atividades de leitura não podem ser resumidas a simples capacidade dos alunos de decodificação de textos escritos, passível de ser controlada por meio da leitura em voz alta, mas como atividades que situam sujeitos, [...] que estabelecem vínculos e relações dialógicas que constituem sentidos.

Em outro momento, entretanto, essa mesma pesquisadora observou que as atividades das produções dos alunos, registradas no caderno, durante um evento de apresentação coletivo, em que as crianças liam seus textos para uma determinada "platéia", "[...] ampliou-se para além das relações cotidianas da sala de aula, sendo objeto de atenção de outros sujeitos do contexto escolar". Com isso, a pesquisadora pôde perceber que houve grande interesse das crianças em ler, pois "[...] esses textos ganharam destaque e, dessa forma, despertaram o desejo dos colegas em reler as histórias, sendo possível, nessas relações constituídas entre os sujeitos, encontrar finalidades para a produção e leitura de textos" (CÔCO, 2006, p. 277).

Podemos, assim, atentar, mais uma vez, para o que Geraldi (1984) vem chamando atenção, no que se refere ao "para quê" ler um texto. Entendemos que a clareza dos objetivos da leitura, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos, é um dos fatores que definirá se uma interlocução poderá favorecer ou não a constituição

de leitores críticos. Evidencia-se, então, que posturas autoritárias, com conotação de avaliação em frente às leituras efetivadas na sala de aula, seguramente impedem que se cumpra o papel fundamental da escola: formar leitores críticos.

Ainda nessa mesma linha de considerações sobre as implicações negativas da prática de leitura em voz alta, em que a "crença" do ato de ler se confunde com o de oralizar, Saveli (2001) alerta para o fato de que essa "crença" parece estar ancorada num ponto crucial dentro da escola que diz respeito ao controle que impõe, principalmente, disciplina. Ou seja, enquanto os alunos estão ocupados, lendo em voz alta, todos juntos, a professora tem o controle da sala. Além disso, não se pode desconsiderar, também, que a prática da leitura em voz alta já é legitimada pela tradição escolar como possibilidade de o professor detectar quem está entendendo ou não o texto (KLEIMAN, 1995).

A partir de entrevistas com professoras, Saveli (2001) considerou que o ato de ler se confunde com o de oralizar, porque algumas dessas professoras acreditavam que o aluno precisa provar que sabe ler, deixando clara a intenção de avaliar, sem considerar outro aspecto, como salienta a pesquisadora: "[...] o professor precisa considerar que o ato de ler traz a possibilidade de não ler" (SAVELI, 2001, p. 105).

Vale destacar que, de acordo com Kleiman (1995), a prática da leitura em voz alta com esses objetivos faz com que seja mais fácil que se perca o fio da história, uma vez que esse tipo de prática de leitura faz com que as crianças prendam a atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos geralmente priorizados quando o aluno lê em voz alta para o professor.

Percebemos, assim, uma forte relação entre práticas e "crenças" com a tradição escolar, pois sabemos como a escola vem valorizando a leitura em voz alta ao longo do tempo.[7] Apesar dessa forte tendência, vale ressaltar que a leitura como avaliação

[7]Recorremos a Leal (1999) para compreender o "percurso" dessa tradição. Buscando analisar mudanças nas práticas sociais de leitura, Leal (1999) menciona que a relação oralidade x escrita era, desde épocas remotas, controvertida quanto aos valores atribuídos a uma e a outra. Com base nos estudos de Bajard (1994), Leal afirma que, até o século IV, o texto escrito era de difícil manipulação, copiado em rolo (*volumen*), por isso, a leitura predominante era a oralizada, pois se adequava bem aos movimentos requeridos pelo portador (rolo). Inclusive a leitura silenciosa era considerada uma anomalia. Outro aspecto que contribuía para essa forma de ler era o fato de que, sendo os textos

não ocorre na escola somente por meio da leitura em voz alta. Sabemos que existem outras práticas de leitura que apontam para o aferimento da leitura, com o preenchimento de fichas a respeito do livro lido, como forma de controle, dentre outras já citadas neste trabalho.

A legitimidade da concepção escolar de leitura como avaliação é abordada por Geraldi (1993), ao discorrer sobre a "perigosa entrada do texto na sala de aula". Esse autor indaga: para que se lê o que se lê? Como se institui a legitimidade das leituras que se faz em sala de aula? A partir dessas indagações, ele afirma que as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento dessas relações, pois os alunos lêem para atender à legitimação social da leitura "[...] externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados" (178). Essa legitimidade encontra-se ancorada na autoridade explicitada na leitura obrigatória dos textos que se elegem para as aulas "[...] cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si" (GERALDI, 1993, p.178).

Nesse sentido, Geraldi (1993, p. 169) menciona que o texto "escolarizado" deixa de ser uma oportunidade de ensino/aprendizagem, em que os sujeitos vão a ele cheios de perguntas próprias, querendo aprender, portanto, deixa de ser "[...] um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas", para tornar-se, pela pergunta didática, "[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos" (p. 170). Diante do exposto, chama a atenção para o fato de que não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. No entanto ressalta que

> [...] é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais freqüentemente ainda, como tais perguntas

manuscritos, eram também raros, de circulação restrita e, naquela época, considerados sagrados, portanto não poderiam ser revelados de imediato. Concebia-se, então, que precisavam ser memorizados e, só depois de muitas repetições, entendidos. Com a chegada da imprensa, no século XVI, leitores e livros se multiplicaram, bibliotecas se disseminaram e a leitura particular emergiu, ainda que sob protestos dos que a consideravam prejudicial para a compreensão. As mudanças sociais do século XX indicavam cada vez mais a valorização da rapidez, da velocidade. Assim, a leitura silenciosa foi introduzida nas escolas francesas em 1938 e tomada como modelo de prestígio em 1972 (LEAL, 1999).

> podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer (GERALDI, 1993, p. 170).

A partir do que expõe, o referido autor defende que, para se construir outra legitimidade que não se assente na autoridade, é preciso que a leitura se integre ao processo de produção de textos assumido por seus autores, em que estes, para produzirem, precisam falar de sua própria experiência, extrair dela o que dizer. E que, ao dizer, possam interpretá-la. Nesse sentido, considera

> [...] destas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e vêem experiências semelhantes. É nesse sentido que a leitura incide sobre 'o que se tem a dizer' porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim, sucessivamente (GERALDI, 1993, p. 171).

Entendemos, então, que a constituição de leitor crítico só se torna possível por meio das relações interlocutivas. Então, é preciso que o professor esteja atento para que se estabeleça essa interlocução na sala de aula, pois não participamos gratuitamente e imotivamente de relações interlocutivas. São os tipos de relações interlocutivas em que nos engajamos que melhor podem inspirar a ação pedagógica a se empreender (GERALDI, 1993). Deduz-se, assim, que não se formam leitores críticos, impondo-lhes atividades de leitura, nem exercendo controle sobre sua leitura. Ao contrário, como já referido, a insistência no controle de preenchimento de fichas, resumos, quantidade de páginas (ou de livros a serem lidos etc.), diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar (KLEIMAN, 1995), contribuindo negativamente para a construção de associações desta última com o dever e não com o prazer. Nesse sentido, sabemos o quanto é comum, por exemplo, o professor solicitar fichas de leitura para se certificar de que seu aluno leu o livro recomendado, ou pedir um resumo da história lida.

Kleiman (1995, p. 23) aponta a leitura que é medida pelo número de páginas ("leia da página tal a tal") como uma forma de avaliação que, segundo ela, justifica o passar dos olhos pelo número de páginas exigido, sem engajamento cognitivo ou afetivo. Com isso, o aluno que lê porque o professor mandou e será cobrado lê sem objetivos, lê por obrigação, "desvirtuando o caráter da leitura".

Esses aspectos fazem da atividade escolar uma “paródia” da leitura, uma vez que partem do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, uma interpretação a ser alcançada. Com isso, dispensa-se a atuação do aluno bem como sua experiência anterior.

Geraldi (1984) observou a preocupação da escola com relação à avaliação de leitura, durante o trabalho que desenvolveu com professores de Língua Portuguesa de uma rede pública de ensino, explicitada por perguntas desses professores como “E se o aluno mentir que leu?” “Como vou saber se o aluno leu o livro, se não exijo resumos, fichas de leitura?”. Segundo ele, essa preocupação centrava-se muito mais no controle do aluno do que de avaliação de um processo.

A recomendação de Geraldi (1984, p. 98-99) consiste em

> [...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer de ler sem ter que apresentar à função “professor-escola” o produto deste prazer - exige que se repense a avaliação não como controle de produtos, mas como re-visão do processo.

Ainda a respeito das práticas de leitura de textos na escola, Geraldi (1984) aponta as possíveis posturas de leitores ante o texto, no que se refere à leitura como busca de informações, como uma prática que pouco favorece a formação de leitores. Segundo ele, a característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação. O autor ressalta que, se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo de leitura, então o “para quê” extrair informações deve ser explicitado aos alunos, pois considera que responder ao “para quê” ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse tipo de leitura, mas deve estar presente em toda a atividade de ensino, pois as respostas a essas questões envolvem uma perspectiva política, tanto do professor quanto dos alunos.

Ao observar textos de grande parte dos livros didáticos, Geraldi (1984) constatou que tais textos não respondem a qualquer “para quê”. Assim, ressalta que o único “para que” ler esses textos que o aluno descobre de imediato é responder às

questões formuladas a título de interpretação, o que se constitui em simulação de leitura, quando deveria desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor.

Nesse sentido, Geraldi (1984) enfatiza que, nas leituras realizadas em outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências etc., está um pouco mais claro para o aluno o "para que" extrair informações do texto, portanto são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, "[...] ainda que a resposta tenha sido autoritária e artificialmente imposta pelo processo escolar (a avaliação, por exemplo)" (p. 87).

Sobre as práticas de leitura efetivadas em outras disciplinas, consideramos relevante a pesquisa realizada por Soldatelli (2005), por discutir o fato de a responsabilidade de superação das dificuldades relacionadas com o desenvolvimento da leitura centrar-se unicamente no professor de Língua Portuguesa, não se discutindo, portanto, a participação das aulas de outras disciplinas no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

Associando o fracasso escolar ao fracasso na formação de leitores, Kleiman (1995) observa que a responsabilidade com o desenvolvimento dos alunos em leitura deve se estender aos professores das demais disciplinas. Para a autora, a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura, portanto, todos devem empreender esforços a fim de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.

Assim, investigando as práticas de leitura nas aulas de Ciências, História, Geografia e Matemática no III e IV ciclos do Ensino Fundamental, Soldatelli (2005) identificou a predominância da concepção de linguagem como código e de leitura estruturalista, além da prática de um discurso de autoridade na sala de aula, conforme comentário do pesquisador sobre as práticas da professora de Ciências: "[...] a professora parece discutir o texto no sentido de fazer o aluno reproduzi-lo na realização de exercícios" (2005, p. 116).

Ainda sobre as aulas de Ciências, em outra passagem, Soldatelli (2005, p. 116-117) destaca que

> [...] a professora realça a concepção estruturalista de texto como produto acabado, com significados pré-estabelecidos pelo autor, que permite ao leitor apenas uma leitura parafrásica, considerando qualquer outra leitura que não seja reprodutiva, como errônea.

Uma outra observação feita pelo pesquisador se refere à prova desenvolvida pela professora de História, em que uma das atividades consistia em ler para preencher palavras cruzadas a partir de definições e conceitos e também a produção de frases a partir de palavras soltas.

O uso de exercício em forma de palavras cruzadas tende para a concepção de linguagem como código e para a leitura parafrásica, pois "[...] neste tipo de exercício há uma única palavra correta, com um conceito científico específico. Esta concepção é realçada pelo uso freqüente de dicionário [...]" (SOLDATELLI, 2005, p. 133), em que o aluno busca um sentido correto, sem considerar o contexto.

De acordo com Soldatelli (2005), esses dados caracterizam o ensino como transmissão de conhecimentos acabados, bem como a ausência de reflexão sobre linguagem e leitura na prática dos professores participantes do estudo. Nesse sentido, entendemos que as práticas descritas não propiciam a formação do leitor crítico e, pelo visto, se estendem ao longo das séries do Ensino Fundamental, em diferentes disciplinas.

Compreendemos que se faz necessário refletir sobre os aspectos descritos nos trabalhos acima mencionados, pois consideramos que as práticas de leitura, como decodificação e como avaliação, podem interferir de forma negativa no processo de formação de leitores, uma vez que estão sustentadas por uma concepção de texto como produto acabado, como repositório de informações, que favorece o entendimento de que leitura se resume a uma atividade de extração de informações.

Nesse contexto, Lajolo (1993) ressalta a artificialidade da presença do texto na escola e considera que o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de

aprendizagens outras que não ele mesmo. Como conseqüência, as atividades de leitura se baseiam na interpretação que o leitor/autor acredita ser a mais adequada, útil, agradável, cabendo ao leitor aceitá-las passivamente, sem nenhum envolvimento.

Os estudos nos permitiram considerar que, mesmo entendendo e "sentindo" os efeitos das novas exigências sociais no século XXI e supondo que as transformações sociais requerem um leitor mais crítico, que, ao ler, possa construir sentidos, a escola continua respondendo a outras exigências que não têm sido as mais adequadas à formação desse leitor.

A respeito disso, as considerações de Côco (2006) são oportunas. De acordo com essa pesquisadora, é preciso repensar os diferentes aspectos que permeiam as práticas de leitura no âmbito das salas de aula e atentar para a necessidade de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação que trabalham com o ensino da língua materna, desde as séries iniciais, pois

> [...] a formação, voltada para uma concepção discursiva de linguagem, em que a leitura constitui um processo de produção de sentidos, é um desafio na atualidade. Os investimentos escassos nessa área ajudam a compreender os índices insatisfatórios demonstrados pelos alunos, nos diferentes sistemas de avaliação implementados no país, no campo da leitura e evidenciam a necessidade de reconhecimento da formação de professores como fundamental para a melhoria da qualidade da educação (CÔCO, 2006, p. 288).

Diante dessas considerações, compreendemos a relevância deste estudo, conforme o problema e objetivos levantados, no sentido de contribuir para a ampliação das discussões que vêm sendo levantadas pela produção científica acerca do tema leitura.

Em face às reflexões apresentadas, consideramos fundamental investigar práticas de leitura que têm sido efetivadas nas aulas de língua materna em turmas de 1ª a 4ª série de uma escola de Ensino Fundamental do Sistema Educacional de São Mateus, a fim de analisar qual é o tratamento dado ao texto nessas séries e compreender aspectos que contribuem ou não para a formação do leitor crítico, bem

como identificar aproximações ou distanciamentos de práticas de leitura como decodificação, como avaliação ou como possibilitadoras da produção de sentidos.

Dessa forma, a problemática deste estudo consistiu em investigar práticas de leitura desenvolvidas por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública de São Mateus (ES) para analisar em que medida essas práticas se encontram respaldadas em princípios teórico-metodológicos que favoreçam a formação do leitor crítico.

## 3.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Para compreender essa problemática, conduzimos o estudo objetivando, especificamente:

a) identificar concepções de leitura, de texto, de linguagem e de ensino que têm fundamentado o trabalho com leitura em salas de aula de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Mateus;

b) analisar a contribuição dessas concepções para sustentação de práticas de leitura que favoreçam a formação de leitores críticos.

# 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista a problemática e os objetivos deste estudo, compreendemos que as práticas de leitura realizadas na sala de aula bem como o papel que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem de leitura requerem que consideremos o que recomenda Geraldi (1984, p. 47), ao afirmar que "[...] o 'para quê' de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem – porque tal reflexão [...] ilumina toda a atuação do professor em sala de aula".

Nesse sentido, entendemos que o modo como o professor concebe a linguagem determina não apenas o como ensinar, o que ensinar, mas, principalmente, o "para quê" ensinar. Acreditamos que esses aspectos interferem no processo de formação do leitor que se realiza no âmbito escolar, pois, como já apontado por alguns estudiosos (GERALDI, 1984; ZAPPONE, 2001; KOCH ; ELIAS, 2006; SCHWARTZ, 2006), as práticas de leitura, respaldadas em concepções de linguagens como expressão do pensamento ou como mero instrumento de comunicação, não têm favorecido a formação de leitores críticos, uma vez que são práticas que partem do princípio de que a leitura é uma atividade de captação de idéias do autor do texto ou é uma atividade de reconhecimento dos sentidos de palavras e estruturas do texto, o que propicia a formação de um leitor que aprende a interagir com o texto apenas para identificar ou reconhecer elementos estruturais da sua materialidade lingüística.

Entendemos que, na escola, o trabalho com a leitura deva possibilitar que os alunos sejam submetidos a um ensino que os levem a desenvolver a capacidade de construir sentidos não só a partir dos elementos lingüísticos que se encontram na superfície de texto e/ou na sua forma de organização, mas também que aprendam a mobilizar, no dizer de Koch (2003, p. 11) "[...] um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" e, assim, aprendam a se posicionar em frente ao que lêem. Logo, desenvolvendo um trabalho com a leitura na escola que leve o aluno a acreditar que o sentido do texto não está construído previamente.

Vale destacar que, nessa perspectiva, em se tratando das práticas de leitura, "[...] uma resposta ao 'para quê' envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presente na articulação metodológica" (GERALDI, 1984, p. 42). Desse modo, ao responder "para quê" ensinar, o professor constrói a sua prática, na sala de aula, baseada em uma concepção de linguagem e de educação.

Logo, acreditamos que a prática do professor no trabalho com a leitura na sala de aula é delineada a partir da forma como ele concebe a linguagem. Reiterando essa afirmativa, Braggio (1992, p. 7), aponta que,

> [...] em todos os métodos [de leitura] ora utilizados em classes de alfabetização, subjaz uma concepção sobre a natureza da linguagem e sua [apropriação] que, em última análise, fundamenta-se numa visão de homem e de sociedade a ela intrinsecamente ligada.

Partindo desses pressupostos, Braggio (1992) desenvolveu reflexões sobre o processo de alfabetização analisando as concepções de linguagem, de sujeito e de sociedade que sustentam os métodos de ensino da leitura. Em seu estudo, percorreu o caminho que vai desde a concepção mecanicista de leitura, em que os sujeitos são reduzidos a "coisas", a meros repassadores/receptores do conhecimento julgado, *a priori*, "cientificamente" verdadeiro, até aquela que possibilita trazer à cena o leitor crítico, ou seja, uma concepção social, histórica e ideológica de linguagem em que a relação sujeito e linguagem é pensada de uma forma totalizante, concreta, que dá conta do leitor que, "[...] ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre sua realidade" (BRAGGIO, 1992, p. 83).

A partir das reflexões de Braggio (1992), acreditamos que a possibilidade de se formar o leitor crítico esteja ancorada na concepção sócio-histórica e ideológica de linguagem, uma vez que o leitor crítico, nessa perspectiva, é concebido como um sujeito que se constitui na e pela linguagem, pois é ela que, nas suas mais diferenciadas formas de existência, medeia esse processo constitutivo. Sendo assim, concebemos que o leitor é um sujeito ativo que dialogicamente se constitui e

é constituído também no processos interlocutivos que se efetivam mediante a leitura de textos, nas mais diferentes situações.

Por isso, para analisar as práticas de leitura que se efetivam nas salas de aula de 1ª a 4ª série, o nosso trabalho se ancora na concepção de linguagem bakhtiniana que entende a linguagem como processo de interação verbal, em que a língua é vista como fenômeno histórico, social e cultural (BAKHTIN, 1990). Entretanto sabemos que outras concepções de linguagem têm sustentado historicamente as práticas de leitura na escola. Nesse sentido, julgamos necessário expor alguns aspectos dessas concepções, buscando mostrar suas implicações no processo de formação do leitor.

De acordo com Geraldi (1984), Travaglia (2000) e Koch (2006), há três concepções de linguagem que historicamente têm embasado a metodologia de trabalho do professor de língua materna: a linguagem como expressão do pensamento, concepção presente no ensino tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, relacionada com o estruturalismo e o transformacionalismo, que entende a língua como código por meio do qual um emissor emite uma mensagem a um receptor; e a linguagem como forma de interação, uma concepção derivada da lingüística da enunciação, em que a linguagem se apresenta como lugar de interação humana.

Nesse contexto, vale ressaltar que a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como forma de comunicação são as que prioritariamente vêm fundamentando o trabalho com a língua materna na escola e, conseqüentemente, com a leitura, conforme referido na revisão da literatura. Vamos encontrar em Bakhtin (1990) formas de justificar por que devemos refletir acerca das implicações advindas dessas duas concepções (para entender a relação práticas de leitura-ensino da língua-linguagem, fundamental em nosso estudo), pois tais concepções estão ancoradas nas duas principais correntes do pensamento filosófico-lingüístico, denominadas por Bakhtin (1990) de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, para as quais o referido autor apresenta uma análise crítica quanto ao modo como compreendem a língua e a linguagem.

## 4.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DENOMINADA DE SUBJETIVISTA IDEALISTA

Segundo Bakhtin (1990), essa orientação interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua. Nessa orientação, portanto, o psiquismo individual constitui a fonte da língua,

> [...] as leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem (BAKHTIN, 1990, p. 72),

Nesse caso, a tarefa do lingüista seria meramente classificatória, limitando-se a "[...] preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual" ou, então, "[...] servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada" (BAKHTIN, 1990, p. 72),

Assim, as posições fundamentais sobre a língua, nessa primeira orientação, são sintetizadas por Bakhtin (1990, p. 72-73) em quatro proposições:

> 1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção [...], que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
> 2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
> 3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
> 4. A língua, enquanto produto acabado [...], enquanto sistema estável (léxico, gramática e fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática, como instrumento pronto para ser usado.

Tais proposições resumem o conjunto da concepção lingüístico-filosófica de Vossler e de sua escola, cuja característica primordial é "[...] a negação categórica e de princípio do positivismo lingüístico, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas [...] e do ato psicofisiológico que as engendra". Assim, "[...] o componente ideológico do significante da língua é colocado em primeiro plano", (p. 74). Porém, para Vossler, de acordo com Bakhtin (1990, p. 75), "[...] o motor principal da criação é o gosto lingüístico, variedade particular do gosto artístico", o que significa,

conforme esclarece Bakhtin, que a concepção que Vossler tem de língua é puramente estética.

Assim, de acordo com a análise de Bakhtin (1990), tanto a escola de Vossler, quanto as orientações que se originaram das idéias de Humbold, filiadas ao Subjetivismo Individualista, não conseguem explicar a linguagem como fenômeno socioideológico, porque, como os românticos, essa primeira orientação toma como ponto de partida nas suas investigações a enunciação monológica do ponto de vista da pessoa que fala exprimindo-se, uma vez que a enunciação é considerada como "[...] um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos etc." (BAKHTIN, 1990, p. 110-111) e a expressão como "[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores" (BAKHTIN, 1990, p. 110-111).

A concepção de língua, nessa perspectiva, encontra na expressão o seu meio de exteriorização, subjugando-a ao papel de transmissora do que é produzido no psiquismo individual, o que leva Bakhtin a concluir que se trata de uma concepção falsa, pois afirma que "[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (BAKHTIN,1990, p.112). Assim, compreendemos com o autor que o que determina as condições reais da enunciação é a interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois "[...] a palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor" (BAKHTIN, 1990, p. 110-111).

A partir dessa compreensão, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor na interação com os alunos em aula de leitura. Sendo assim, buscamos compreender algumas implicações que o estudo da língua, na tradição subjetivista, poderia acarretar para o ensino de língua materna, especificamente, para o trabalho com leitura na escola e, conseqüentemente, a formação do leitor, uma vez que, nessa perspectiva, a questão gramatical é considerada como ponto de chegada da atividade lingüística. Vista dessa forma, entendemos que o ensino da língua materna nessa perspectiva não considera a linguagem como fenômeno socioideológico pois

afasta o sujeito e a sociedade, interferindo de forma desfavorável para o ensino de língua materna.

A esse respeito, Travaglia (2000) argumenta que, se o professor concebe a linguagem como expressão do pensamento, o ensino estará pautado em regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, então, da linguagem. E essas regras se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever "bem", aparecendo geralmente "[...] consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional". Nesse sentido, "[...] o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído, não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala" (TRAVAGLIA, 2000, p. 22). Essa relação com o texto, a nosso ver, superficial, não deve ser considerada para a constituição do leitor crítico conforme o estamos concebendo neste estudo.

Koch e Elias (2006, p.10) ressaltam que, na concepção de língua como representação do pensamento e na concepção de sujeito como "[...] senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto lógico do pensamento — (representação mental) do autor", ou seja, o leitor exerce uma passividade com relação ao texto, visto que basta a ele captar as intenções do autor.

A partir das reflexões das referidas autoras, compreendemos que a leitura, nessa perspectiva, é concebida como uma atividade de captação de idéias do autor, desconsiderando a possibilidade de interação dialógica que leve à construção de sentidos. Possibilidade esta, em nosso entender, essencial para a formação do leitor crítico, pois, a partir desse tipo de interação, é que se torna possível a construção de sentidos para o texto lido. Entretanto, a concepção de linguagem como expressão do pensamento baliza o ensino prescritivo em que o objetivo é levar o aluno a substituir seu próprio padrão de atividade lingüística, considerado "errado" pelo sistema, por outro considerado "correto", por meio do ensino das regras da norma culta (TRAVAGLIA, 2000).

Travaglia (2000) destaca ainda que, nessa concepção, a língua é só a variedade dita padrão ou culta e todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações, portanto, todos os falantes devem seguir essa variedade, pois "[...] presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem" (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Para Brito (apud NEDER, 1992), as características do ensino que se baseiam nessa concepção de linguagem são: o apego aos cânones gramaticais, estruturados segundo os moldes da tradição clássica; a repetição, anos a fio, dos mesmos enunciados, regras e exemplos de modelos selecionados como "corretos" e "bons"; e a ausência quase total das atividades de leitura e de produção de textos.

A partir dessas características, sabemos o quanto é comum as aulas de linguagem se apresentarem em torno de um conjunto de atividades desvinculadas umas das outras, muitas vezes causando o desinteresse dos alunos, devido à repetição dos mesmos tópicos gramaticais, considerados essenciais para se falar e escrever bem.

De acordo com Travaglia (2000), esse tipo de ensino está diretamente ligado à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a correção formal da linguagem. Sobre esse aspecto, temos que

> [...] o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna [...] causando prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor (TRAVAGLIA, 2000, p. 40).

Nesse sentido, as conseqüências negativas advindas da formação do leitor concebido nessa perspectiva resultam das aulas de língua materna unicamente centradas em levar esse aluno a dominar a norma culta ou língua-padrão, em detrimento de situações concretas de uso da linguagem, essenciais para a constituição do leitor crítico.

Reiteramos, então, que, diferentemente de uma prática mecânica de aprendizagem da língua, entendemos a leitura como uma prática social, que auxilia a pensar a

realidade, a desenvolver o senso crítico, a autonomia do leitor, possibilitando-lhe ampliar sua participação social e exercitar efetivamente sua cidadania, ou seja, a ser um usuário competente da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o texto é visto como aliado desse leitor, no momento em que o capacita a "ler" a realidade na qual está inserido e a transformá-la, não tomando como "bom" e "certo" tudo que lhe é proposto.

## 4.2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DENOMINADA DE OBJETIVISTA ABSTRATA

A concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação pode ser compreendida a partir da segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico a que se refere Bakhtin (1990) _ o objetivismo abstrato. Segundo esse teórico, o centro organizador de todos os fatos da língua, nessa perspectiva, situa-se no sistema lingüístico, ou seja, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. São esses traços que asseguram a unicidade da língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Para Bakhtin (1990), o objetivismo abstrato só admite o ato individual de criação quando ligado a um sistema lingüístico imutável, em um dado momento histórico e peremptório para o indivíduo. As leis desse sistema obedecem ao princípio da imanência. Assim, o sistema lingüístico deve ser acatado pelo indivíduo tal como ele é, pois "[...] só existe um critério lingüístico: está certo ou errado; além do mais, por correção lingüística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua" (BAKHTIN, 1990, p. 79).

Nesse sentido, para a segunda orientação, portanto, "[...] a lógica da história da língua é a lógica dos erros individuais ou dos desvios [...]". Fora da norma só há lugar para a transgressão, mas não para uma outra norma, contraditória. Ainda para a segunda orientação, o fato mais significativo é "[...] um fosso que separa a história do sistema lingüístico em questão da abordagem não histórica, sincrônica" (BAKHTIN, 1990, p. 79). A argumentação da segunda orientação faz desse fosso dialético um fosso intransponível. Trata-se de uma noção de língua que considera a

arbitrariedade do sistema lingüístico sem referência do signo à realidade ou ao indivíduo, pois o que interessa é a relação entre os signos. Podemos compreender esse "[...] fosso intransponível" a partir da síntese das principais proposições do objetivismo abstrato, apresentada por Bakhtin (1990 p. 82-83):

> 1.A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
> 2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
> 3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
> 4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Ao criticar a noção de sistema de normas imutáveis, Bakhtin (1990, p. 90) ressalta que "[...] se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos um olhar verdadeiramente objetivo [...] não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis". E acrescenta, referindo-se à concepção sincrônica de estudo da língua: "[...] o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade lingüística em um dado momento da história" (p. 91).

Para o referido teórico, o objetivismo abstrato não percebe a relação existente entre o sistema e a consciência individual, por isso tende a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas. Assim, o autor propõe que se conceba a língua imersa na realidade enunciativa concreta, servindo aos propósitos comunicacionais do locutor. O que nos leva a entender que Bakhtin (1990) critica também e, principalmente, a desvinculação da palavra de seu contexto histórico real de utilização. A crença de que é possível estudar a língua a partir de métodos e categorias que não contemplam a atividade dialógica da linguagem é um dos grandes equívocos do objetivismo abstrato.

Conforme podemos compreender, a partir dessa segunda orientação do pensamento filosófoco-lingüístico a que se refere Bakhtin, a língua é concebida como código que deve ser utilizado pelos falantes para transmitir uma mensagem, e a linguagem é considerada meramente como um instrumento de comunicação.

De acordo com Geraldi (1984), essa concepção é aquela em que a linguagem está centrada na informatividade da mensagem, na funcionalidade e não no ato de linguagem. A preocupação do ensino pautado nessa concepção é mostrar como "funciona a comunicação" e não estabelecer interações. Para esse autor, "[...] em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais" (GERALDI, 1984, p. 43).

Nessa concepção de linguagem, ler é entendido como um ato de decodificar, pois, como aponta Travaglia (2000), a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se estabeleça.

Assim, o ensino pautado nessa concepção tem por objetivo mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como alguém "[...] determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Subentendemos um leitor meramente receptor de mensagens, portanto, um leitor acrítico, a quem baste apenas decodificar. Assim, complementam as autoras, a leitura, a partir da concepção de linguagem como comunicação, tem seu foco no texto, em sua linearidade, pois tudo está "dito no dito", cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas, para reconhecer e reproduzir o que está decodificando. Ler, portanto, é decodificar. A respeito da abordagem de texto e de leitura pautada nessa concepção, Kleiman afirma que o

> [...] pressuposto de que todo texto pode ser abordado seguindo as mesmas etapas decorre, também, dos conceitos de texto como produto acabado que serve de repositório de informações, e da leitura como atividade para

> extração dessas informações, e de ambos, texto e leitura, como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito, da gramática (KLEIMAN, 1995, p. 26).

Sendo assim, podemos deduzir que as práticas de leitura pautadas nessa concepção não favorecem a construção de um trabalho que possibilite ao aluno compreender que os sentidos do texto são construídos na interação dialógica que estabelece com o texto, uma vez que não instaura um processo de construção de sentidos e, conseqüentemente, não leva o aluno a compreender que há múltiplas leituras de um mesmo texto a depender das condições em que a ele é dado o acesso às diferentes formas como a escrita circula na sociedade.

Essa afirmativa pode ser sustentada na relação entre língua e comunicação humana, a partir de Bakhtin (1990), quando esse teórico considera a língua um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Valorizando a fala e a enunciação e afirmando sua natureza social e não individual, esse teórico aponta que "[...] a fala está ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais"(p. 83).

Assim, acreditamos que a linguagem jamais pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou vivencial, pois para Bakthin (1990), essa separação ocasiona monólogos mortos, isto é, causa uma enunciação monológica. Dessa forma, não muito diferente da primeira, a segunda concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, preconiza um modelo de ensino prescritivo que se realiza a partir da utilização de exercícios que priorizam eminentemente aspectos estruturais da língua, ou seja, exercícios que visam a levar o aluno, por meio da repetição, a absorver "modelos" de estruturas lingüísticas que irão compor seu universo lingüístico.

Sobre esse modelo de ensino da língua, Geraldi (1984, p. 46) aponta que

> [...] o mais caótico da atual situação de ensino de Língua Portuguesa [...] consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análise de problemas [...].

Isso levou o referido autor a considerar que a maior parte do tempo gasto por professores e alunos, durante o processo escolar, é para aprender a metalinguagem. Nesse sentido, podemos refletir sobre como se constitui um leitor que não reflete sobre o uso da língua, mas apenas "fala sobre ela". Acreditamos que, provavelmente, ele se constituirá apenas como um decodificador, pois, segundo Geraldi (1984, p. 77),

> [...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Observamos que, em ambas as concepções de linguagem até aqui explicitadas, há um ponto em comum com relação às implicações quanto à forma como o leitor é concebido. Ambas favorecem para que o leitor seja caracterizado como mero reprodutor do discurso de outrem. Vale destacar também que o tipo de ensino de língua materna respaldado pelas duas concepções se assemelha, pois em ambas se fortalece uma concepção de ensino que privilegia o processo de mecanização do uso da língua, portanto, mecanização da leitura.

A respeito do modelo mecanicista de leitura, bem como sua influência na alfabetização, Braggio (1992, p. 10-11) afirma que,

> [...] nessa perspectiva, ler com significado é relegado para um estágio posterior, onde as crianças já tenham aprendido a relação soletração e som. Desta maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo da aprendizagem [...] não há nenhuma contribuição do leitor no ato de ler, o texto é o único portador de significado que o leitor deve 'destrinchar'; o 'erro' do processo de aprendizagem da alfabetização é visto severamente. 'Erros' são sempre corrigidos na crença de que é desta maneira que progredimos aprendendo (BRAGGIO, 1992, p. 10-11).

Nesse sentido, entendemos que, não havendo nenhuma contribuição do leitor no ato de ler, esse leitor é concebido pela passividade – como receptor passivo e acrítico dos programas de leitura – ao qual são apresentados fragmentos de textos, descontextualizados, com finalidades específicas de ensino gramatical. A leitura e a

escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever em detrimento da compreensão, do significado, cujas conseqüências são inúmeras. Dentre elas, a autora chama a atenção para o fato: "[...] dificilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente" (BRAGGIO (1992, p. 11-12),

Travaglia (2002, p. 46) destaca que as correntes lingüísticas que dão base à gramática descritiva "[...] têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema lingüístico, abstraindo a língua de seu contexto". Sabemos, como já apontaram Geraldi (1984) e Travaglia (2000), que os exercícios estruturais, como os do tipo "siga o modelo", ilustram esse tipo de ensino em muitos livros didáticos de língua portuguesa, em que os alunos treinam as estruturas lingüísticas para "corrigir" os aspectos formais da linguagem escrita.

De acordo com Bakhtin (1990), a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Esse teórico complementa que tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. Com isso, afirma que "[...] o sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação" (BAKHTIN, 1990, p. 92). Para esse teórico, o centro de gravidade da língua é a nova significação que ela adquire no contexto, conforme destaca na seguinte passagem:

> [...] O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN, 1990, p. 92-93).

Assim, sua explicação nos leva a compreender que a língua, abstraída de seu contexto, não tem razão de ser nem para o locutor nem para o receptor, pois o sistema lingüístico é dinâmico e não homogêneo.

O diálogo com os autores até aqui referenciados remete para o foco deste estudo que são as práticas de leitura, na perspectiva de formação do leitor crítico. Vimos que tanto a primeira quanto a segunda concepção de linguagem desfavorecem a

formação desse tipo de leitor por não reconhecerem a historicidade dos sujeitos. Nesse sentido, tomemos a questão levantada pelo próprio Bakhtin (1990, p. 89), para a seqüência desta abordagem: “Mas o que é que se revela como verdadeiro núcleo da realidade lingüística?”. Depreendemos em Bakhtin (1990) que esse núcleo seja a interação verbal e não a língua ou o sujeito isoladamente.

## 4.3 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL

Ao contrapor-se criticamente à primeira e à segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, Bakhtin lança as bases de uma nova concepção de linguagem, conforme podemos constatar na seguinte passagem:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1990, p. 123).

Nesse sentido, a linguagem é vista como instrumento de interação social e formadora de conhecimento. Essa concepção supera a concepção da linguagem como sistema preestabelecido, estático, centrado no código, visto que a enunciação, deve ser compreendida como a unidade de base da língua, como uma réplica do diálogo social, por isso ideológica, não existindo fora do contexto social (BAKHTIN, 1990). É, portanto, o produto da interação entre os indivíduos socialmente organizados.

Sendo a linguagem o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, Bakhtin alerta que a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta, uma vez que a comunicação verbal se entrelaça “[...] inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (1990, p. 124). Assim entendida, não se pode isolá-la da comunicação global em perpétua evolução. O autor explica que graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação

verbal é sempre acompanhada de atos sociais de caráter não-verbal, como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.

Dessa forma, Bakhtin (1990, p. 124) enfatiza que "[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes".

Nesse sentido, segundo ele, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN, 1990, p. 124).

Para esse autor, é nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua:

> [...] as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Assim, enquanto as concepções citadas partem do princípio de que o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, traduz e exterioriza o pensamento ou transmite e recebe informações, a concepção de linguagem, como processo de interação social, prevê um sujeito que age, interage com o contexto em que se insere e atua sobre o interlocutor com quem dialoga em diferentes contextos em que faz uso da linguagem.

Nesse sentido, entendemos que os usuários da língua interagem por meio dela como sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais. Portanto, reconhece-se, nessa concepção de linguagem, que é por meio dela que o sujeito que fala pratica ações

que não conseguiria executar a não ser falando; que é com ela que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam antes da fala.

Tal entendimento nos leva a refletir que estudar a língua materna é "[...] tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação" (GERALDI, 1984, p. 44). Por isso, as relações possíveis de serem estabelecidas na e por meio da linguagem são mais significativas que qualquer ensino que focaliza apenas o trabalho de classificação gramatical.

Koch (2006) também se posiciona a esse respeito, ao apontar que a linguagem, como forma de interação, é entendida

> [...] como ação inter-individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2006, p. 8).

Esse posicionamento nos remete a Geraldi (1984, p. 43) quando afirma que a língua só tem existência no "[...] jogo que se joga na sociedade", na interlocução, cujas regras se estabelecem no interior desse jogo, o que nos leva a entender que o leitor se constitui na e pela interlocução. Para isso, é preciso que se conceba o leitor como sujeito social e historicamente construído, ou seja, o sujeito

> [...] não entendido isoladamente, mas inseparavelmente relacionado com seu contexto ativo, crítico, transformador; agente nesse contexto, portanto passível de experimentar mudanças e contradições internas; capaz de mudar a si e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis (FREIRE, apud BRAGGIO, 1992, p. 84).

Acreditamos que a leitura, nessa perspectiva, deve ser concebida como "[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos", pois o texto é "[...] o próprio lugar da interação e da constituição de interlocutores" (KOCH; ELIAS, 1990, p. 10-11), já que é a partir dele que se instaura o processo de construção de sentidos que não preexistia a essa interação. Isso implica reconhecer que é o leitor, em interação com o texto, constrói-lhe os sentidos, considerando tanto as

informações explícitas quanto as implícitas, visto que, ainda segundo elas, no processo de construção de sentidos, o leitor se baseia em elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e também mobiliza "[...] um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" (KOCK; ELIAS, 1990).

Com isso, entendemos que, para mobilizar esses saberes, não baste ao leitor apenas o conhecimento do código lingüístico, pois

> [...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo; a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor (KOCH, 2003, p. 17).

Dessa forma, assumir uma concepção de linguagem como interação social requer pensar o texto numa dimensão discursiva. Isso significa considerá-lo em suas múltiplas situações de interlocução e não como uma unidade fechada, acabada em si mesma, como um somatório de palavras ou de frases descontextualizadas de situações comunicativas efetivas, pois, nesse tipo de abordagem, o texto costuma ser entendido, no âmbito da escola, " [...] como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea" (BRANDÃO, 2000, p. 17).

Assim, ao se conceber a linguagem como interação social, interessada nas práticas lingüísticas, nos usos que se faz da língua materna, a palavra ou frase isolada não pode ser mais objeto de ensino. Dessa forma, a escola, para não se colocar em desacordo com o que é natural nas práticas de leitura fora dela, deve conceber que a unidade básica de ensino da língua deve ser o texto. Tal afirmativa pode ser assim referendada:

> Para que se operem transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto (BRANDÃO, 2000, p. 17).

Nesse sentido, percebemos que a concepção de linguagem como processo de interação social é a que favorece para embasar um trabalho com a leitura na escola que possibilita a formação do leitor crítico, pois, a partir dessa concepção, o texto é visto como produto de sujeitos e como *locus* de interação entre eles, logo, como lugar de constituição de sujeitos e construção de sentidos. Nessa direção, entende-se que, ao construir o sentido do texto, o leitor precisa mobilizar um conjunto de saberes que lhe permitam não só processar a informação, mas avaliá-la e posicionar-se diante dela, concordando ou discordando, conforme apontam alguns estudos (LAJOLO, 1993; BRAGGIO, 1992; KOCH, 2003, 2006; SCHWARTZ, 2000, 2006).

A respeito desse tipo de leitor, Braggio (1992, p. 91) argumenta:

> [...] não basta [...] que o leitor construa um significado para o texto, que se transforme psiquicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as idéias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade.

Para essa autora, é preciso possibilitar ao indivíduo a construção da consciência crítica por meio da linguagem, pois "[...] quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la" (FREIRE, apud BRAGGIO, 1992, p. 91), o que nos permite entender que assim o leitor se realiza como sujeito: pela ação e na ação, pela interação, pela comunicação, pelo diálogo. É esse leitor que precisa ser concebido na interação em sala de aulas de leitura. É esse cidadão-leitor que precisamos formar, para que possa participar ativamente do seu contexto socio-histórico.

Vale ressaltar que compreendemos que o leitor crítico

> [...] não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal [...]. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. [...] é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se instrui

> em um co-enunciador; é enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 21).

Essa concepção de leitor crítico se coaduna com o que Schwartz (2006, p. 19) ressalta, pois esse tipo de leitor é aquele

> [...] que deve saber avaliar quem escreveu o texto, porque escreveu; deve conseguir avaliar de onde o sujeito, autor do texto, está falando para relacionar o discurso produzido por um determinado autor, que ocupa um determinado lugar, com a sua realidade vivida [...]. O leitor crítico é o que sabe avaliar o discurso [...].

A partir dessa concepção, entendemos que o leitor se situa como um indivíduo que, ao ler determinado texto, "avalia" e "relaciona" o que leu, constituindo-se assim como sujeito no processo de construção de sentidos. Nessa perspectiva, é necessário compreender a leitura como uma prática que vai além da decodificação das letras, pois nela o leitor ultrapassa o que está escrito na materialidade lingüística do texto, sendo capaz de produzir sentidos sobre o que lê (SCHWARTZ, 2006).

Entendemos que essa forma de conceber o leitor crítico pressupõe um sujeito que seja reconhecido como aquele capaz de "[...] inteligir o mundo e nele atuar como cidadão", aquele que possa, no ato de ler, "[...] mobilizar seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), sendo capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas" (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22), ou seja, como sujeito atuante na construção de sentidos e que, por meio do acesso à leitura, possa apropriar-se de conhecimentos que o levem a compreender a importância de seu papel, de sua atuação no contexto social em que está inserido. Isso implica entender que, para formar o leitor crítico, a escola deve reconhecer o aluno como sujeito que age e interage com a realidade, que aprende e se desenvolve a partir de aprendizagens que realiza, uma vez que o desenvolvimento humano se concretiza por meio da aprendizagem (VIGOTSKI, 1994).

Nas palavras de Vigotski, como sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados

pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim pela mediação feita por outros sujeitos (VIGOTSKI, 1994).

Nesse sentido, o "outro social", pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. No caso da formação do leitor, entendemos, a partir das teorizações de Vigotski (1994), que o papel do professor deve ser o de propiciar um trabalho de ensino que favoreça para que o aluno desenvolva a capacidade de dialogar com a diversidade e a heterogeneidade de gêneros textuais que circulam na sociedade em diferentes domínios discursivos. Para isso, é preciso que o professor organize o trabalho com a leitura de modo a ensinar o aluno a construir formas de dialogar como o texto. Portanto que ele faça a mediação entre o aluno e as diferentes formas de interlocução com o texto. Não podemos esquecer que, para o referido teórico, a linguagem, como sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. Segundo ele, é ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Levando em conta que "[...] o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKI, 1994, p. 117), consideramos que a escola tenha o papel primordial de propiciar a interação da criança nas atividades de leitura, de forma que ela possa expandir seus conhecimentos, desenvolver-se como leitor crítico e, portanto, modificar sua relação com o mundo. Para isso, concordamos com Geraldi (1993), quando afirma que o professor precisa se constituir como interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula, ressaltando que

> [...] cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, os confrontos dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos [...]. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (GERALDI, 1993, p. 123).

Acompanhando o autor citado, concebemos a escola como o espaço em que os sujeitos podem, por meio da leitura, dialogar, questionar, discutir, duvidar e compartilhar saberes. Para isso, entendemos a escola como espaço em que convivem diferenças, contradições, erro, cooperação mútua. Nesse espaço, professores e alunos devem possuir autonomia para pensar, para refletir o seu processo de construção do conhecimento, para terem acesso a novas informações, para que o processo ensino-aprendizagem seja concebido como um processo global de relação interpessoal que envolva ao mesmo tempo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação ensino-aprendizagem. Numa abordagem vigostkiana, tal concepção de ensino envolve a presença do outro e a necessidade da linguagem como elemento fundamental nesse processo.

Retomando o princípio de que a formação desse tipo de leitor deve ser de responsabilidade da escola, entendemos ser ela responsável pela formação de indivíduos críticos e, portanto capazes de ler e relacionar o que lêem com a realidade. Dessa forma, tomamos a escola como *locus* de formação de sujeitos conscientes de seu papel na realidade em que estão inseridos. Vale ressaltar que, para formar esse sujeito-leitor-crítico, é preciso que se conceba a leitura como produção de sentidos, em que autor e leitor produzem sentidos sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados.

Entendemos que essa abordagem se encontra sustentada em Bakhtin (1990), pois, como vimos, ao questionar tanto o objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sistema de normas que é transmitido de geração a geração, quanto o subjetivismo individualista, que considera o psiquismo individual como fonte da língua, esse teórico afirma que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1990, p. 124). Isso significa que o texto não tem um sentido preestabelecido. Os sentidos são produzidos pelos sujeitos nas situações de interlocução, não sendo possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto; portanto, concebemos que a leitura, como atividade de linguagem, se efetiva nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais.

Assim, é preciso que compreendamos as práticas de leitura a partir da concepção de linguagem como lugar de interação humana, como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se constituem como sujeitos participativos (KOCH; ELIAS, 2006). Sujeitos capazes de ler para se relacionar com diferentes textos e com diversos suportes de escrita que circulam na sociedade de forma crítica, não alienada, pois entendemos que por meio da leitura, o indivíduo pode ter domínio da cultura e, assim, o acesso à participação política e social.

Nesse sentido, a leitura vem permitir um posicionamento mais conseqüente por parte do leitor, uma vez que torna os argumentos mais sólidos. Para isso, é preciso que a escola permita que o aluno utilize o discurso para expressar suas contrapalavras, pois entendemos que, na concepção bakhtiniana de interação verbal, o leitor, por meio do discurso, constituído pela alteridade, opõe uma contrapalavra ao autor, sendo o sentido do texto construído na compreensão responsiva.

De acordo com Bakhtin (1990), compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente, pois

> [...] a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas as substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ele está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1990, p. 132).

Isso significa, em nosso entendimento, que os objetivos da aula de leitura devem estar ancorados em metodologias coerentes com a concepção de linguagem como interação verbal, para que possam desencadear procedimentos que atendam à efetiva participação dos alunos quanto à defesa de pontos de vista próprios, de forma que exerçam sua condição de leitores críticos conforme apontamos anteriormente.

Nesse sentido, acreditamos que atividades em que apenas o professor monopolize a discussão ou aquelas em que se formulem questões cujas respostas já estejam

previstas na superfície do texto não sejam adequadas ao propósito de formar leitores críticos, uma vez que remetem à compreensão passiva e não á compreensão tomada como forma de diálogo, portanto, responsiva.

A respeito desses aspectos, vale recorrer ao que afirma Geraldi: "Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu" (GERALDI, 1993, p. 170). Com isso, o autor chama a atenção para alguns procedimentos de leitura efetivados na escola, apontados na seguinte passagem:

> [...] é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais freqüentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e professor podem vir a fazer (GERALDI, 1993, p. 170).

Fica evidente que tais procedimentos não requerem nenhum engajamento do leitor, portanto nenhuma necessidade de que se construam sentidos, o que desfavorece a constituição de leitor crítico, já que não propiciam o diálogo entre professor, alunos e textos. Por isso, as atividades de leitura nos moldes que aqui se apresentam, nos levam a crer que a escola não tem cumprido seu papel no que tange à formação de leitores.

Vale ressaltar que, ao pensamos na formação do sujeito-leitor na perspectiva da linguagem como lugar de interação, pensamos em práticas de leitura que promovam a interação desse sujeito com os mais diferentes suportes textuais.[8] Para isso, o trabalho com leitura na escola deve possibilitar experiências com diferentes gêneros textuais, por entendermos que os gêneros textuais "são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos [...], portanto, são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (MARCUSCHI, 2003, p. 4).

[8]Estamos considerando a expressão "suportes textuais" a partir da categorização de Marcuschi (2003): "Suporte textual tem a ver centralmente com a idéia de um **portador** do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como suporte estático e sim como um ***locus*** no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta" (MARCUSCHI, UFPE/ CNPq – 2003. Grifos do autor).

Assim, acreditamos que ao se relacionar com gêneros diversificados, o leitor poderá construir sentidos para o que lê, acionando conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação. Pensamos também que essas interações propiciam ao sujeito o estabelecimento de uma relação que, ao ser interpretada por ele, venha a modificar seu modo de pensar, de agir, de se posicionar frente ao contexto do qual faz parte, do qual se torna parte, por meio das "leituras" que é capaz de fazer.

Nesse sentido, buscamos, com este estudo, analisar até que ponto as práticas de leitura nas salas de aula observadas se encontravam respaldadas por princípios teóricos que favorecessem a formação do leitor crítico, por acreditarmos ser esse o papel da escola na atualidade: formar leitores críticos.

Reiteramos, assim, a afirmação de que partir desses princípios significa reconhecer a linguagem como lugar de interação humana, como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (KOCH; ELIAS, 2006). Porém sabemos que existem outras concepções de linguagem permeando o espaço das salas de aula, conforme já nos referimos nesse estudo, e que essas concepções pouco têm contribuído para o ensino de língua materna, especificamente para o ensino da leitura.

Dessa forma, as reflexões, a partir dos autores aqui mencionados, contribuem para considerarmos que as práticas de leitura que se efetivam na escola estão ancoradas em um conjunto de concepções. Sendo assim, partimos do princípio de que a forma como o professor organiza o trabalho com a leitura na sala de aula é sustentada pela forma como ele concebe o que seja linguagem, leitura, texto e ensino. Por isso, investigar práticas de leitura em sala de aula de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental requer considerar as condições em que essas práticas de leitura se desenvolvem, para assim compreendermos como têm contribuído para a constituição do leitor.

# 5 METODOLOGIA

## 5.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O interesse em investigar práticas de leitura na escola deveu-se ao fato de concebermos essa instituição como espaço de atendimento às necessidades cognitivas, sociais e afetivas das crianças, possibilitando-lhes apropriar-se de práticas culturais, dentre as quais, a leitura.

Sendo assim, a problemática deste estudo consistiu em investigar práticas de leitura desenvolvidas por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa da Escola X, para analisar em que medida essas práticas se encontravam respaldadas em princípios teórico-metodológicos que favorecessem a formação do leitor crítico.

Devido a esses propósitos, interessou-nos, especificamente, a dinâmica com que essas práticas de leitura se efetivaram, por isso, a investigação assumiu os princípios metodológicos da abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem possui, como uma de suas características, maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto (BOGDAN; BIKLEN,1994).

Desse modo, como apontam Lüdke e André (2001), nos estudos qualitativos, o interesse do pesquisador é verificar como o objeto de sua pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, a forma como entendemos leitor crítico nos levou a conceber a sala de aula como um espaço historicamente localizado, onde se privilegia a interação, a importância que o outro possui no processo de socioconstrução de conhecimentos. Portanto, tendo professores e alunos como universo de estudo, focamos nosso olhar nas diferentes interlocuções que se estabeleceram no espaço das salas de aula para compreender como as práticas de leitura se efetivaram e em que medida se tornaram favorecedoras para a formação do leitor. Para isso, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: observação em sala de aula, com registros no diário de campo, questionário e entrevistas individuais com as professoras participantes.

Dessa forma, as características do desenvolvimento deste estudo nos permitiram caracterizá-lo como um estudo de caso qualitativo ou “naturalístico”, pois os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto e permitem usar uma variedade de fontes de informação (questionário, entrevistas, observação em campo), possibilitando, assim, ”[...] uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 18). Nesse sentido, o fato de termos envolvido professoras e alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental — quatro salas diferentes — permitiu articular a análise das práticas a questões coletadas em diferentes momentos, em situações variadas, com diferentes tipos de informantes. Com isso conseguimos ampliar a visão do contexto em que essas práticas se efetivaram, para compreendê-las em suas semelhanças e diferenças, uma vez que não existe um único ponto de vista sobre a realidade pesquisada, dada a heterogeneidade do contexto.

## 5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se desenvolveu durante o período de abril a setembro de 2006, em duas fases, obedecendo ao seguinte cronograma:

1ª fase – Teve a duração de duas semanas que compreendeu o período de 24-4 a 12-5-2006 para nossa inserção em campo.

Na 1ª etapa desta fase, fizemos contato com a escola selecionada para identificação, apresentação dos objetivos do estudo, explicitando sua relevância e justificativas. Por meio de procedimentos formais, solicitamos autorização para nossa permanência durante o período previsto, bem como permissão para o acesso a determinados espaços e a alguns documentos. Na ocasião, formalizamos também o convite às professoras que participaram do estudo. Durante esta fase, comparecíamos à escola de três a quatro vezes por semana, permanecendo de duas a três horas, alternando os horários nos turnos matutino e vespertino, para que nos familiarizássemos com a rotina daquela instituição.

Uma vez obtida a permissão para nossa permanência, passamos à segunda etapa, quando iniciamos o período exploratório para levantamento de informações pertinentes ao estudo, como quantidade de alunos matriculados por série, índices de repetência e de evasão, composição das equipes administrativa e técnico-pedagógica, recursos didáticos disponíveis, exploração de espaços físicos, como biblioteca, sala de professores, salas de aula etc., observando como esses espaços eram utilizados. As informações foram registradas em formulários próprios para esse fim (APÊNDICES A, B e C).

Na oportunidade, distribuímos o roteiro do questionário (APÊNDICE A), cujo objetivo foi obter informações que pudessem caracterizar as professoras participantes do estudo, levantando aspectos relacionados com sua vida profissional, dentre outros, iniciando, assim, o processo de conhecê-las.

2ª Fase – compreendeu o período de 15-5-2006 a 30-9-2006, quando encerramos nosso trabalho de campo.

Tratou-se da fase de investigação focalizada, na qual iniciamos a coleta sistemática dos dados. Nesta fase, nossa presença foi intensificada, pois, obedecendo ao cronograma elaborado para esse fim, procedemos à coleta de dados com um roteiro de entrevista (APÊNDICE B) e formulário/grade de observação (APÊNDICE C).

A primeira etapa desta fase teve como objetivo entrevistar as professoras, utilizando gravação em áudio, transcrita posteriormente. As entrevistas foram realizadas de acordo com agendamento das professoras, respeitando sua disponibilidade, geralmente no horário de planejamento, na própria escola, com o consentimento da supervisora. Utilizamos, como fonte geradora dos itens, algumas questões referentes à leitura, ao ensino, conforme objetivos previstos nesse instrumento de coleta de dados, pelo qual identificamos as concepções de leitura, de texto, de linguagem e de ensino etc. que permeavam o imaginário das professoras.

Na segunda etapa desta fase, estivemos concentrada em observar as aulas, utilizando o roteiro (APÊNDICE C) e registros no diário de campo. Nesse sentido, tão importante quanto as entrevistas, a observação direta nos possibilitou um contato

pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Acompanhar *in loco* as experiências diárias das professoras no trabalho com leitura nos permitiu uma aproximação com o significado que elas atribuem ao cotidiano da escola em que se desenvolvem suas ações, a partir da observação de como concebem linguagem, texto, leitor e, principalmente, ensino de leitura. Para isso, o envolvimento como "observador participante", em que o nosso papel bem como os objetivos do estudo foram revelados ao grupo desde os primeiros contatos, foi determinante para que se instaurasse um clima de confiança por parte das professoras colaboradoras, devido ao seu consentimento prévio.

O roteiro centrou-se na observação de aspectos que envolviam o trabalho das professoras com a leitura. O período de permanência em cada sala variou de acordo com a distribuição dos horários específicos para as aulas de Língua Portuguesa. O tempo mínimo foi de duas horas/aula ao dia, na maioria das vezes, em quatro dias da semana, conforme a série. Com isso, cobrimos um total de **68** aulas, nas quatro turmas, durante o período de duração desta 2ª fase, assim distribuídos: 19, na 1ª série (27,94%); 21, na 2ª série (30,88%); 15, na 3ª série (22,06%) e 13, na 4ª série (19,12%). Esse total foi possível, porque tivemos oportunidade de observar duas salas (matutino e vespertino) por dia para cumprimos a cobertura no tempo estipulado.

A partir dos dados obtidos nas observações contidas no diário de campo, pudemos compreender uma série de fatores que perpassaram as práticas de leitura nas salas observadas, como os encaminhamentos ou comandos das professoras para os alunos em diferentes situações de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, o que nos permitiu entender a organização e as estratégias de ensino, os objetivos evidenciados, os conteúdos trabalhados, os suportes de leitura, os gêneros textuais etc., uma vez que o propósito desse trabalho requereu nossa atenção no sentido de identificar, a partir das práticas de leitura realizadas em aulas de língua materna, concepções de leitura, de texto, de linguagem e de ensino que fundamentavam o trabalho com leitura em salas de aula de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Mateus, a fim de que pudéssemos analisar a contribuição dessas concepções para a formação de leitores críticos.

## 5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Depois de termos percorrido três escolas do Sistema Municipal de Ensino que trabalhavam, exclusivamente, com as séries iniciais do ensino Fundamental, optamos pela Escola X, por ter sido a única em que houve comum acordo entre diretora, equipe técnico-pedagógica e professoras em contribuir com a pesquisa, permitindo nossa inserção em campo, o que nos proporcionou maior opção de escolha das salas de aula onde deveríamos permanecer durante a fase de observação das práticas de leitura.

Assim, conforme já explicitamos, nosso primeiro contato com a escola se deu em abril de 2006, quando nos apresentamos à direção e à equipe pedagógica para esclarecer a intenção de desenvolver a investigação, objetivos e relevância de um estudo científico para o contexto educacional local. Após o consentimento, visitamos a escola durante uma semana para conhecer as suas dependências, funcionários, rotina, como também para nos familiarizar com todos os atores envolvidos.

Na secretaria da escola, tivemos acesso a algumas informações contidas no histórico da instituição que nos permitiram compreender seu percurso desde quando foi criada, sob o Decreto nº 1.045/02, de 30-12-2002, embora já existisse desde 1995, sem espaço próprio. Para adquiri-lo, a Associação de Moradores organizou com a comunidade, uma invasão a um prédio construído pelo governo estadual numa área pertencente ao município, local onde a escola funciona atualmente.

Vale ressaltar que essa era a única escola pública no bairro com oferta de ensino para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que, para atender à demanda, acabara de ser ampliada. No período de realização desta pesquisa, a escola contava com dez salas de aula funcionando nos turnos matutino e vespertino para atender a cerca de 600 crianças de turmas de CA à 4ª série. Como pudemos verificar, as salas eram amplas, bem iluminadas, equipadas com mesas e cadeiras individuais, lousa no tamanho padrão dos quadros-de-giz, armários etc.

No turno matutino, funcionavam duas salas de cada série; no vespertino, havia duas salas de 2ª, de 3ª e de 4ª, uma de 1ª série e uma de “aceleração”. As turmas não

eram designadas por letras (1ª "A", "B"), mas por nomes escolhidos pelas próprias turmas e pelos professores. Assim, havia "2ª Solidariedade", "1ª Fraternidade" etc. Segundo a diretora, a decisão de mudar as antigas designações de nomes para as turmas se deu pelo fato de que os pais tinham uma tendência de querer que seus filhos fossem matriculados sempre nas turmas "A", devido ao estigma de que eram as mais fortes. O objetivo da mudança, de acordo com ela, foi "[...] quebrar essa cultura e levar a conscientização de que não há turmas melhores ou piores".

As outras dependências também se apresentavam em boas condições. O pátio externo era amplo e murado. A secretaria, equipada com armários para arquivos e computador, situava-se na entrada do pátio interno. Havia salas do diretor, do supervisor, cozinha, refeitório e banheiros. A biblioteca nos chamou a atenção pelo ambiente colorido, agradável e pela organização. Foi o espaço que mais freqüentamos na primeira semana de contato. A funcionária que realizava a função de bibliotecária era uma professora que teve necessidade de se afastar de sala, por problemas associados à saúde (não especificado por ela). Assim, há dois anos consecutivos realizava o trabalho na biblioteca, revezando os horários entre o turno matutino e vespertino, para completar a carga horária de 25 horas. Ela nos informou que, na sua ausência, os próprios professores eram responsáveis pelo uso do espaço pelos alunos, anotando os empréstimos e orientando algumas pesquisas escolares, com o compromisso de manter tudo organizado.

A biblioteca contava com um acervo de 1455 exemplares paradidáticos, alguns organizados por títulos repetidos, outros por autores. Conferimos algumas coleções adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), distribuídas no início do ano letivo de 2006, conforme pudemos constatar pela cópia de recibo arquivada na secretaria da escola: Coleção "Lê pra mim" – recontada por Ruth Rocha e Ana Maria Machado; Coleção "Era outra vez", de Ruth Rocha; Coleção "O gato comeu", de Dalton; Coleção "Conta de novo", de Ana Maria Machado, além de alguns títulos de Pedro Bandeira, Elias José, dentre outros. Segundo a funcionária, a chegada de novos livros incentivou alunos e professores a freqüentar mais a biblioteca, pois os títulos anteriores já estavam "batidos". Ela também nos informou sobre a capacitação "muito oportuna" que acabara de fazer. Um encontro de bibliotecárias do Sistema Municipal, proporcionado pela SME, no qual foram discutidas as

dimensões técnico-pedagógicas do trabalho desses profissionais, que “[...] contribuiu para que percebêssemos a importância de nossa atuação na formação de leitores”.

Durante o tempo em que permanecemos na biblioteca, entre idas e vindas, pudemos notar as relações que envolviam a bibliotecária, professores e alunos. Pela maneira confiante e descontraída com que as crianças se dirigiam a ela, percebemos que a funcionária era paciente, auxiliando e incentivando as crianças na escolha dos livros. Observamos, também, que a forma como se encontrava organizada (Foto 1) facilitava o acesso das crianças, por exemplo: os títulos direcionados aos alunos menores estarem localizados em prateleiras mais baixas; os jornais do dia encontravam-se sobre a mesa, bem visíveis para serem manuseados; um mural estava exposto na parede “decorada” com cores vivas, onde se podiam ler mensagens de incentivo à leitura e recomendações sobre o cuidado com os livros. As observações nos levaram a crer que o espaço biblioteca era valorizado pela comunidade escolar daquela instituição.

O ambiente de algumas salas de aula também nos indicou a presença de promoção à leitura. Na sala da 1ª série, por exemplo, a decoração refletia esse ambiente. O *Cantinho da Leitura*, acessível às crianças, as notícias, sempre atualizadas no mural da sala, as produções dos alunos expostas semanalmente, o próprio calendário, construído pela professora com os alunos, enfim, tudo parecia contribuir para que as crianças lessem constantemente. Vale destacar que durante os meses de maio e junho, toda a escola estava envolvida com os jogos da Copa do Mundo. Era comum, nos corredores do pátio interno, a presença de cartazes, painéis, recortes de notícias de jornais com o tema em questão (Fotos 2, 3 e 4). Observamos o envolvimento de alunos e demais funcionários da escola com essas leituras, pois os encontrávamos sempre diante desse material exposto no pátio interno.

.

Foto 1 – Biblioteca da escola

Foto 2 – Painel com recortes de jornal sobre os jogos da Copa do Mundo

Foto 3 – Painel com bandeiras dos países participantes da Copa

Foto 4 – Tabela de resultados dos jogos

## 5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A partir de consulta a alguns registros na secretaria da escola, pudemos caracterizar os alunos com relação ao perfil socioeconômico: tratava-se de crianças cujos pais, na maioria, trabalhavam no comércio, em construção civil ou em empreiteiras da região, com uma faixa de salários variando entre dois a quatro salários mínimos. Essas crianças residiam no próprio bairro onde estudavam, com poucas exceções. Para estes, havia transporte escolar. Ainda segundo os registros, havia um pequeno índice de reprovações (3,8%) no ano-base anterior à pesquisa, o que implicava o baixo índice de desajuste série/idade.

As professoras participantes do estudo também puderam caracterizar seus alunos, pois solicitamos que nos “apresentassem” suas turmas em uma das questões do roteiro da entrevista. De modo geral, a imagem que demonstraram ter de seus alunos era positiva: *assíduos, interessados*, *participativos, cooperadores*, mas também havia aqueles com dificuldades de aprendizagem, aqueles cujas famílias não davam a devida assistência, aqueles desinteressados.

## 5.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

A caracterização das professoras se realizou por meio das questões contidas no questionário (APÊNDICE A) e por meio da entrevista, cujo roteiro é apresentado no APÊNDICE B. O questionário teve como objetivo caracterizar as professoras, observando alguns aspectos levantados, como tempo de atuação no magistério, situação funcional no sistema municipal de ensino etc.

A organização das informações coletadas por meio desse instrumento nos permitiu identificar que a idade das quatro professoras variava entre 29 – 50 anos. O maior tempo de experiência registrado foi de 27 anos e o menor, de 6. As quatro possuíam, antes da formação superior, Curso de Magistério e uma delas também fizera Curso Adicional de Matemática. Duas das professoras trabalhavam em jornada dupla, sendo uma dessas jornadas no sistema particular de ensino. Os aspectos comuns as quatro professoras se referem à formação superior em Pedagogia EA/UFES, com a diferença do ano de conclusão, já que duas freqüentaram a primeira turma (2001-2005) e duas a segunda turma (2002-2006). A situação funcional das professoras também era comum, pois as quatro eram efetivas no Sistema Municipal de Ensino, mediante concursos públicos realizados pela administração municipal em 1999 e 2004, respectivamente.

Podemos considerar relevante a informação referente aos fatores que levaram as professoras a buscar formação superior, se relacionarmos tal informação com o contexto histórico-político da educação brasileira, pois compreendemos a preocupação das professoras, naquela ocasião, com o que dizia o art. 87 da LDB (Lei Nº 9.394/96), que instituiu a década da educação e determinava (§ 4º) que, ao

final dessa década, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando perguntamos sobre os motivos que as levaram a buscar formação superior, conforme o item 6 do questionário, as respostas convergiram para o item necessidade. Apenas uma das professoras citou o fator conhecimento/aperfeiçoamento. As demais se referiram à necessidade e à exigência do diploma. A respeito da formação, vale apontar que concordamos com Pimenta (1996, p. 75), quando chama a atenção para o fato de que

> Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Com isso, ao tratar dos aspectos que envolvem a construção da identidade do professor, a autora instiga a reflexão de que a preocupação com a qualidade do ensino não abrange apenas as crianças. Se a escola precisa cumprir seu papel na formação de leitores críticos, por exemplo, é preciso que as políticas públicas se mobilizem quanto à qualidade da formação daqueles que formam esses leitores – os professores.

Outro aspecto que podemos considerar é a representação que as professoras fizeram de sua prática, no que se refere ao trabalho com leitura, conforme o item 12 do questionário. Ao afirmarem que suas práticas “têm se modificado”, as professoras evidenciam, em seu discurso, marcas do discurso oficial, presentes nos debates atuais, no que se refere às mudanças e melhoria na qualidade da educação dependerem quase exclusivamente dos próprios professores.

Outro instrumento de coleta de dados que nos proporcionou maior aproximação com o objeto deste estudo foram as entrevistas, realizadas com cada professora individualmente, em local e horário estabelecidos por elas e conforme o que havíamos conversado sobre os procedimentos que seriam adotados em reunião no início do mês de maio, em uma das salas da própria escola, quando explicamos que

adotaríamos um roteiro semi-estruturado, com o auxílio do qual estaríamos "conversando" sobre as práticas de leitura em sala. Na ocasião, tranqüilizando-as quanto ao anonimato e garantindo que a palavra final seria delas, nos comprometemos eticamente com o *feedback*, após a transcrição. Para assegurar o anonimato, referimo-nos às professoras pela abreviatura "P", seguida do número que corresponde à série de atuação, uma vez que envolvemos neste estudo uma professora de cada uma das séries iniciais (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), conforme já explicitado.

Coadunando com a perspectiva metodológica adotada neste estudo, alguns aspectos a respeito da entrevista, como instrumento de coleta de dados, merecem ser destacados. As entrevistas constituem uma técnica alternativa para se obter dados não documentados sobre um determinado tema. Lüdke e André (2001) destacam a importância de se atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, dada a relação de interação que se cria, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Segundo essas autoras, o caráter de interação se manifesta especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que "[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista" (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 33).

As autoras ressaltam a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, por propiciar a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna, sobremaneira, eficaz na obtenção das informações desejadas. Assim, "Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 34).

Freitas (2002) também se refere à importância desse instrumento de coleta de dados. Para ela, a entrevista não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 6).

Ainda a esse respeito, o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes, é "[...] o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações" (BAUER;GASKELL, 2002, p. 63 ).

Gaskell define a entrevista qualitativa como um instrumento que pode fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, pois delineia "[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (BAUER; GASKELL, 2001, p. 64).

A partir do que foi exposto e compreendendo também as implicações éticas para a utilização desse instrumento de coleta de dados, passaremos à descrição e análise das entrevistas gravadas em áudio, transcritas posteriormente e devidamente aprovadas pelas informantes, conforme o protocolo. Essas entrevistas possibilitaram a caracterização das professoras no que diz respeito à forma como elas estavam concebendo a linguagem, o texto, a leitura e o ensino.

Cabe esclarecer que, apesar de termos realizado as entrevistas individualmente, visando à tranqüilidade dos informantes, pudemos observar, ainda, certo nervosismo das professoras ao responderem sobre as concepções de leitura, de texto, de ensino, dadas as reticências nos relatos orais, os quais transcrevemos de forma fidedigna, não com o intuito de julgá-los adequados ou não; corretos ou incorretos, mas pela importância que tiveram durante as análises, no sentido de compreendermos que, em determinadas aulas, a maneira como as professoras trabalharam a leitura esteve atravessada por essas concepções.

Assim, o roteiro da entrevista nos permitiu levantar dados a respeito das referidas concepções expostas pelas professoras durante a entrevista individual. Dessa forma, nesta parte do texto, procedemos à análise desses dados, lembrando que as categorias se referem especificamente às concepções verbalizadas pelas professoras, conforme as questões apresentadas e respondidas nas entrevistas

individuais (APÊNDICE B). Optamos por iniciar as análises a partir do item 4 do roteiro da entrevista, quando perguntamos às professoras: "*Para você, o que é linguagem?"* e, em seguida, "*Como você concebe ensino?",* por observarmos que essas duas concepções se encontraram intimamente relacionadas, uma vez que estamos entendendo que o modo como as professoras concebem linguagem implica uma determinada forma de conceber ensino e, portanto, a organização do trabalho com a leitura na escola.

### 5.5.1 A linguagem concebida como meio objetivo para comunicação

A concepção de linguagem, como meio objetivo para a comunicação, foi identificada no relato da professora P 2, conforme podemos observar: *" Linguagem... linguagens são os artifícios que utilizo para me comunicar e me fazer entender. Ensino da língua é o processo a partir do que a criança já traz para a escola... Do que já sabe..."*

Nessa fala, a professora deixa claro que, mesmo tendo uma visão de linguagem como instrumento de comunicação, o ensino da língua para ela é um processo que está relacionado ao que a criança já domina. Sendo assim, podemos inferir que essa professora tende a considerar também a diversidade de linguagem que permeia a forma como as crianças se comunicam no seu cotidiano.

Em conformidade com o capítulo anterior, a concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, tem sua base teórica sustentada na segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, denominada por Bakhtin (1990) de objetivismo abstrato, que considera o sistema lingüístico como o centro organizador dos fatos da língua (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua), ou seja, é o sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. Isso significa que, para a tendência objetivista abstrata, a língua existe para a consciência subjetiva do locutor unicamente como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis, ou seja, a língua não é considerada no seu contexto histórico, pois se apresenta desvinculada de um dado contexto concreto.

Nesse sentido, acompanhamos Bakhtin (1990, p. 108), quando faz uma análise crítica ao objetivismo abstrato afirmando:

> A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais.

Dessa forma, acreditamos também que a língua não é um produto acabado, transmitido de geração em geração, como se fosse um objeto a ser herdado, ou seja, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, "[...] eles penetram na corrente da comunicação verbal. [...] Somente quando penetram nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 1990, p. 108).

Assim, entendemos que o sujeito concebido a partir da concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação, em que a língua é vista como código, é aquele "(pre)determinado" pelo sistema, portanto, repetidor do discurso de outros, o que implica uma concepção de sujeito bem distante do leitor crítico que a escola deve formar.

### 5.5.2 A Linguagem concebida como expressão do pensamento

Identificamos, ainda, nas falas das professoras, concepções que se aproximaram da concepção de linguagem como expressão do pensamento, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

> *P 4: Linguagem é a forma usada para expressar idéias. Ensino é a orientação para a aprendizagem do aluno.*
> *P 3: Vejo linguagem como o estudo da língua materna, o Português. Ensinar a língua é fazer o aluno aprender a falar e a escrever o seu idioma corretamente.*

Podemos observar que, para a professora P 4, a linguagem é concebida como um meio para a expressão do pensamento. Nessa perspectiva, "[...] a língua é um

instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história" (KOCH, 2003, p. 14). Uma característica dessa concepção é que se acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. Isso significa que, nessa perspectiva, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Entendemos, assim, que a ênfase é dada ao "sujeito que conhece". A linguagem, para essa concepção, é gerada no interior do pensamento do indivíduo, que depois a exterioriza com ajuda de códigos de signos exteriores.

A concepção de linguagem, como um meio para a expressão do pensamento, ancora-se na corrente do pensamento filosófico-lingüístico denominada por Bakhtin (1990) de subjetivismo idealista, cuja principal base é a teoria da expressão, que vê a linguagem como uma produção interior, individual do homem, o que, segundo Bakhtin (1990, p. 112), é uma concepção falsa já que "[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação".

Para esse teórico, o equívoco do subjetivismo idealista está em focalizar o ato de fala na dimensão do psiquismo individual do sujeito falante, desconsiderando, assim, a natureza social da enunciação. Para ele, o ato de fala, ou o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se em conta somente as condições psicofisiológicas do sujeito falante – apesar de não se poder prescindir delas. Afirma, então, que a enunciação é de natureza social e, para compreendê-la, é necessário entender que ela acontece sempre na interação. Por isso, a verdadeira substância da língua, para Bakhtin, "[...] é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 1990, p. 123).

A linguagem, para P3, está relacionada com o estudo da língua e com a aprendizagem da fala e da escrita corretas. Isso mostra que, para ela, o trabalho com a linguagem na escola deve privilegiar o "bem" falar e escrever, portanto, priorizar a norma culta padrão.

Vemos, nesse depoimento, a concepção de língua pautada em regras de funcionamento de acordo com a variedade lingüística da norma culta que os alunos

devem dominar. Esse tipo de ensino encontra-se respaldado na gramática normativa, concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, ou seja, o ensino está baseado em regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem (TRAVAGLIA, 2000).

Porém, entendemos que um ensino pautado única e exclusivamente nessa concepção de linguagem tende a desconsiderar as variações lingüísticas que se presentificam na sociedade, portanto, nas experiências de linguagem dos próprios alunos. Sendo assim, as situações concretas de uso da linguagem ficariam relegadas a um segundo plano, comprometendo, então, a formação do leitor crítico, uma vez que, para essa concepção de linguagem, o sujeito é visto " [...] como em ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9).

Assim, o tipo de ensino ligado a essa concepção de linguagem objetiva “[...] levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos /aceitáveis [...] tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem” (TRAVAGLIA, 2000, p. 38). Acreditamos que levar o aluno a substituir padrões "errados" por "corretos" não contribui para que esse leitor aumente os recursos lingüísticos que possui.

Bakhtin (1990) considera a língua um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação, por isso vê a linguagem como mediadora da comunicação humana. Para ele, a linguagem não pode ser compreendida fora de sua ligação com a situação concreta de comunicação. Bakhtin lança as bases de uma nova concepção de linguagem, vista como lugar de interação, de interlocução humana, ou seja, a linguagem como instrumento de interação social.

É importante destacar que, das quatro professoras entrevistadas, nenhuma delas demonstrou conceber a linguagem como interação verbal. Além disso, constatamos que uma das professoras não conseguiu explicar como concebe linguagem e ensino, conforme podemos observar na fala da professora denominada nesta pesquisa de P1. Para ela, a linguagem *“[...] é assim... Meio complicado...*

*Linguagem... Eu acho assim... Ela está ligada à leitura e ao texto. Ela vai ser um complemento disso aí".*

Como pode ser visto, P1 reconhece que leitura e texto estão relacionados com a linguagem e que envolvem uma complexidade. No entanto ela não conseguiu definir como concebia linguagem e nem expressar a relação que reconhecia.

Sendo assim, reforçamos a indagação: que tipos de práticas de leitura têm sido privilegiados nas salas de aula de 1ª a 4ª série e como essas práticas se relacionavam com a formação do leitor crítico?

Por isso, insistimos com as quatro professoras entrevistadas para que manifestassem nas entrevistas o que elas estavam concebendo por texto, visto que, de acordo com Koch (2003), o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de linguagem e de sujeito.

### 5.5.3 Concepções de texto

Nesse sentido, tão importante quanto as concepções de linguagem e de ensino, as concepções de texto auxiliaram na compreensão do objeto investigado, uma vez que é no texto que se efetivam os eventos de leitura no contexto escolar.

O item 6 do roteiro da entrevista nos permitiu levantar as concepções de texto das professoras. Duas delas não quiseram se pronunciar a esse respeito, portanto, só gravamos as falas das professoras de 1ª e 3ª série.

### 5.5.4 Texto é pretexto para estudo de conteúdos curriculares

Dentre as práticas das quatro professoras observadas, apenas a P1 não trabalhava com livro didático. Por esse motivo, ela escolhia e oferecia os textos que deveriam ser trabalhados nas leituras diárias. Essa informação justifica a fala da professora ao

responder *“O que você entende por texto?” P 1: O texto é muito rico... Com ele pode-se trabalhar todos os conteúdos... Com o texto você tem uma interdisciplinaridade... Pode trabalhar Português, História, Matemática... Vai depender de cada texto, do momento, do tema que se quer trabalhar [...] ".*

Observamos, assim, na concepção dessa professora, o caráter utilitário e conteudista do texto, ou seja, embora priorize o trabalho com textos, percebemos que texto é concebido como pretexto para ensinar conteúdo. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que o texto é a base para o trabalho dos conteúdos das disciplinas que integram o currículo escolar e ainda pode ser visto como possibilidade de construção de um trabalho interdisciplinar, a professora concebe texto como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares.

Vale destacar que essa forma de conceber o texto contribui para que se efetivem práticas de leitura que priorizem exercícios de interpretação, aumento de vocabulário, fixação da norma culta ou como motivação de redações, abstraindo, assim, a possibilidade da leitura como produção de sentidos.

### 5.5.5 Texto é um todo coerente e unificado

A respeito da concepção de texto, assim se expressou a professora P 3: " *[...] é um enunciado que tenha um significado... Tem que ter coerência e coesão para ter um significado".*

Entendemos que P3 reconhece o texto como um enunciado, mas parece que um enunciado compreendido apenas na dimensão de uma de suas propriedades, ou seja, apenas como unidade semântica. Dessa forma, a fala de P3 demonstra que outras características de um texto, como uma unidade de linguagem em uso, que cumpre um papel no processo de interação verbal, ou uma unidade formal, integrada por constituintes lingüísticos, não são reconhecidas por essa professora.

Portanto, apesar de fazer uso do termo "enunciado" para explicar o que entende por texto, essa professora não compreende que se trata de uma ocorrência lingüística dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (COSTA VAL, 1993).

Sendo assim, entendemos que a noção de enunciado utilizada pela professora para definir texto se distancia da teoria bakhtiniana.[9]

Nesse sentido, mais uma vez, fica reforçada a importância de investigar as formas como as práticas de leitura vêm se efetivando na escola e, principalmente, que tipos de textos têm sido privilegiados pelas professoras de 1ª a 4ª série. Por isso, também nas entrevistas, buscamos explorar como as professoras estavam concebendo o trabalho com textos em suas salas de aula.

### 5.5.6 O trabalho com textos na visão das professoras

Em resposta ao item da entrevista que versava sobre os textos com que costumam trabalhar em sala de aula, as professoras foram unânimes em afirmar que optam por diferentes gêneros textuais e comungam a idéia de que o contato com diferentes textos desperta o interesse, o prazer e o gosto pela leitura, conforme observamos nos depoimentos a seguir:

> *P 2: Trabalho com narrativas, poemas, história em quadrinhos, trava-língua... Com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura.*
> *P 3: Trabalho com textos diversificados. O aluno tem que conhecer todos os tipos de texto para saber distingui-los.*
> *P 1: Tenho trabalhado com muita variedade. Eu gosto muito de textos informativos, de poemas (que aliás eles gostam demais), com música, receitas, que você tem muita coisa para explorar, de textos que realmente digam alguma coisa para eles.*

[9]Bakhtin (1990) vê a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana, em que a comunicação humana (verbal) não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Dessa forma, a enunciação é vista por Bakhtin como um produto do ato de fala. Toda enunciação é de natureza social, portanto, para que possamos compreendê-la, é necessário entender que ela está sempre em interação. Assim, um enunciado é sempre produzido em um contexto social, entre pessoas socialmente organizadas.

> *P 4: Trabalho com textos diversificados. Os do livro didático e também outros verbais e não verbais. Descobri durante todos esses anos de trabalho, que a criança que mantém contato com vários tipos de textos tem maior facilidade em lidar com o ato de ler e com a compreensão dos diversos textos lidos. Sempre objetivando o prazer da leitura[...].*

Essas falas demonstram que perpassa o imaginário das professoras um discurso sobre o trabalho com o texto na sala de aula que parte do princípio de que é necessário trabalhar com a variedade de gêneros textuais. Além disso, fica clara a crença de que fazer circular vários textos e/ou submeter as crianças à leitura de diferentes textos favorece a formação do leitor. No entanto vale destacar que apenas a entrada do texto na sala de aula não garante que seja desencadeado um trabalho com a leitura que favoreça a formação do leitor crítico, uma vez que se faz necessário que o professor conceba texto como *locus* de produção de sentidos. Isso significa compreender que o leitor se coloca diante do texto como um interlocutor, e não apenas como receptor passivo do discurso do autor.

Nesse sentido, recorremos a Barros (2005) ao esclarecer que o dialogismo, tal qual concebido por Bakhtin (relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o outro), define texto como um "[...] tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se polemizam entre si no interior do texto" (BARROS, 2005, p. 34).

Entendemos que essa concepção de Bakhtin acerca do texto traz uma nova perspectiva para a leitura, então concebida como processo de construção de sentidos, pois confere ao leitor um estatuto de co-autor do texto lido, trazendo-lhe um caráter interativo. Então, buscamos identificar as concepções de leitura que perpassavam o imaginário das professoras para compreender as práticas de leitura na sala de aula.

### 5.5.7 Concepções de leitura: leitura é decodificação; ler é decodificar

A concepção de leitura como decodificação se ancora em uma concepção de linguagem que vê a língua apenas como meio objetivo para comunicação e,

portanto, considera que ler é decodificar a mensagem do autor do texto. Essas concepções fizeram parte dos relatos das professoras, conforme mostra a definição de leitura de P3 a seguir:

> *Leitura é um processo de descoberta, de perceber símbolos, de ter maturidade... E visão de mundo também". "Ler é decodificar símbolos. A criança quando entra para a escola, ela vai identificando as letras... E quando menos se espera, ela já está lendo tudo [...].*

Solicitamos à professora que esclarecesse a que "maturidade" e "visão de mundo" ela se referia. Obtivemos a seguinte resposta:

> *P 3: [...] Eu quero dizer que as crianças mais imaturas são as que dão mais trabalho para aprender...Para levar mais a sério os estudos, sabe? E visão de mundo... Eu quis dizer aquelas que não têm uma família que incentiva o desenvolvimento delas, que não estimula a criança para aprender, a ler o mundo... Acham que a escola vai fazer tudo sozinha...*

Para outra professora, a leitura também é concebida como decodificação: *"Leitura é a decodificação de símbolos, letras, que possuam um significado [...]". "Ler é compreender o que está escrito, ou seja, decodificar e dar significado a algo".*

Os relatos das professoras P 3 e P 4 se assemelham em alguns aspectos, pois elas concebem a leitura como decodificação. Embora P 3 tenha citado "visão de mundo", ela não conseguia explicitar a que se referia essa expressão. Ela disse que "*ler é decodificar símbolos*", afirmando que a leitura é adquirida espontaneamente pela criança, o que estava coerente com a afirmação de que "*Leitura é um processo de descoberta*". Isso indica que faz parte do imaginário dessa professora a idéia de que a formação do leitor é um processo natural e espontâneo.

Essa forma de conceber um processo formativo — e, neste caso, um processo da formação do leitor que parece apoiado nos pressupostos do modelo psicolingüístico de leitura, proposto por Goodman, apontado por Braggio (1992, p. 23): "[...] A leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua língua gráfica".

Como vemos, o modelo de leitura assim concebido se contrapõe à leitura como produção de sentidos, uma vez que coloca o leitor como um sujeito que apenas recupera o sentido materializado no texto pelo seu autor, logo, partir desse princípio afasta o indivíduo do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Travaglia (2000) ressalta que essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva "formalista" – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – "[...] e que a separa do homem no seu contexto social" (p. 22).

Na fala da professora P 4, apesar de ela conceber a leitura como "*decodificação de símbolos",* há indícios de que o ato de ler está vinculado à compreensão, entendida como "*decodificar e dar significado a algo".*

Uma outra concepção de leitura que se afasta do propósito de se conceber o leitor crítico foi identificada na fala da professora P 2 a seguir. Para ela, ler é interpretar.

### 5.5.8 Leitura é visualização e compreensão; ler é interpretar

Sabemos que a leitura, na perspectiva de se formar o leitor crítico, não pode ser entendida no sentido de que a compreensão de um texto seja a simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Trata-se, isto sim,

> [...] de uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2003, p. 17).

Nesse sentido, entendemos, no relato da professora P 2, a seguir, uma concepção de leitura desvinculada da concepção interacional (dialógica) da língua, uma vez que deixa claro que para ler basta "conhecer o significado da palavra", o que se aproxima de decodificar. *"[...] Vejo a leitura como uma prática de visualização... Visualização e compreensão de um determinado assunto... Ler é interpretar. É conhecer o significado da palavra na frase ou contexto em que está inserida".*

Portanto, notamos que, mesmo explicitando que a palavra isolada de um contexto não tem significado, a fala da professora indica uma concepção de leitura que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, pois lhe cabe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Ler está associado a conhecer o significado das palavras, com ênfase no vocabulário. Assim, o leitor precisa apenas reconhecer e reproduzir o que lê.

Nessa abordagem, denominada por Zappone (2001, p. 68) de pragmático-processual, podemos perceber que "[...] à leitura subjaz a noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor, através das marcas por ele deixadas no mesmo", portanto o texto é o elemento central do processo de leitura.

Entendemos que práticas de leitura ancoradas nessa abordagem não favorecem a formação do leitor crítico, uma vez que [...] "o texto teria a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)" (CORACINI, apud ZAPPONE, 2001, p. 69). Com isso, caberia ao leitor tão-somente a decodificação, em detrimento da construção de sentidos.

Diante das concepções de linguagem de texto e de leitura, buscamos, também, durante as entrevistas, identificar de que forma as professoras haviam construído essas concepções.

## 5.6 A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES

Perguntamos de que forma as professoras construíram essas concepções. As respostas remetem à experiência, ou à tradição escolar, conforme os seguintes relatos:

> *P 2: [...] .Neste momento, não me apoderei de nenhum teórico, mas sim de acordo com as últimas experiências que tive...O dia-a-dia mesmo faz você ter que saber essas coisas [...].*
> *P 1: Através dos anos de trabalho [...].*

Notamos, nesses depoimentos, uma tendência da "reflexão sobre a prática", baseada no saber cotidiano que emerge na ação docente, que, apesar de diferente do saber científico, orienta a ação desses professores no sentido de trabalhar a leitura e a formação de leitores.

Entendemos que a "reflexão sobre a prática" na perspectiva apresentada, não daria conta de contribuir para que as práticas de leitura efetivadas na escola fossem favorecedoras para a formação do leitor crítico, uma vez que a concepção desse tipo de leitor envolve todo um conhecimento teórico do professor acerca da concepção de linguagem, de texto, de ensino e de leitura, conforme temos enfatizado. Sendo assim, entendemos que esse conhecimento vai para além do saber cotidiano, pois prescinde de formação que abarque princípios teórico-metodológicos.

Nesse sentido, perguntarmos às professoras se acompanhavam as discussões sobre leitura, formação de leitores e de que forma, por meio de quais veículos. Com base nas respostas dadas a esses itens, observamos a quase ausência de referências que remetam a aportes teóricos, o que justifica as respostas anteriores. Duas das professoras afirmaram buscar atualização profissional por meios diferentes: um científico, outro pedagógico.

> *P 2: Acho que um pouco. Através dos dias de estudo na escola e através do curso de Alfabetização que a SME ofereceu este ano para os professores das séries iniciais. Foi muito bom, com pessoas da UFES. Acho que deveriam oferecer mais esses cursos... A gente precisa estudar, buscar mais se queremos mesmo formar leitores...*
> *P 4: Sim. Lendo textos através de revistas como "Nova Escola", jornais e assistindo programas que abordam esse assunto.*

Notamos que, apesar reconhecerem a importância da formação em serviço ofertada pela SME e valorizarem a necessidade de atualização, os relatos demonstram um distanciamento das teorias que tratam o tema leitura, pela inconsistência das respostas que indicam ausência de respaldo científico.

Dessa forma, nosso olhar centrou-se na auto-avaliação das professoras a respeito de sua prática pedagógica.

## 5.7 A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Podemos reunir nessa categoria um aspecto comum: a percepção quanto ao desenvolvimento do aluno parece ser o "termômetro", de acordo com a fala das professoras. *"Pela maneira como os alunos avançam..." "Pelo progresso deles", "Pelo interesse deles".* Uma variante dessa categoria foi a avaliação do trabalho docente pelo sistema de ensino: "[...] *mas somos avaliados por outros também... Direção, supervisão, secretaria"...*

Solicitadas a falar das dificuldades a respeito do trabalho com a leitura, as professoras centraram a atenção em fatores externos à sala de aula.

## 5.8 AS DIFICULDADES DO TRABALHO COM A LEITURA

As entrevistadas apontaram dificuldades relacionadas com os seguintes aspectos: desinteresse dos alunos, falta de apoio da família, pressão das cobranças do sistema de ensino a respeito dos resultados das avaliações externas. Notamos que, em nenhum relato, foram citadas dificuldades no campo teórico. Entendemos essa "ausência" nos relatos como uma afirmativa de que as dificuldades no referido campo existem, sim, caso contrário, não teria razão citar os próximos depoimentos. As entrevistadas afirmaram que lidam com as dificuldades na troca de experiências entre colegas, mas citam também apoio pedagógico.

> *[...] às vezes o desinteresse deles dá desânimo. (P 3)*
> *Ah, isso é o que quase ninguém pergunta pra gente! Somos cobrados e temos que dar conta [...]. (P 4)[...] lidar com as dificuldades, é na troca de experiências... recorrer às colegas [...]. (P1)*
> *[...] usar a criatividade é o melhor caminho para amenizar a situação [...]. ( P 2)*
> *Há o apoio pedagógico [...]. Os dias de estudo para tirar dúvidas, mas ainda é pouco (P 1).*

Esses relatos nos levaram a inferir que o grupo de professoras busca formas de lidar com as dificuldades conforme estas se apresentam no dia-a-dia da sala de aula, embora aleatoriamente. Um único depoimento cita "apoio pedagógico" e "estudo". A mesma professora diz que os dias de estudo são poucos. Essa afirmativa para nós tem a conotação de apelo. Apelo este que ecoa, muitas vezes, *apenas* entre as quatro paredes da sala de aula, nos corredores e pátios das escolas. Apelo por investimentos na formação. Um apelo que deveria ser levado mais a sério por todos, mas, principalmente, por aqueles que têm o poder de definir políticas públicas que invistam na qualidade do ensino. No entanto, faz-se necessário levar em conta que, antes de se pensar em atingir essa meta, é preciso pensar naqueles que, para construírem essa qualidade, precisam também de formação.

Nesse sentido, acompanhamos Facci (2004, p. 244), quando faz a seguinte provocação:

> [...] Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencia do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?.

## 6 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA X

Iniciemos este capítulo retomando uma questão que foi considerada crucial quando nos propusemos a investigar práticas de leitura na escola: em que medida, as práticas de leitura nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a constituição de leitores críticos?

É importante esclarecer que, no intuito de responder à referida questão, as observações realizadas no decorrer da pesquisa foram orientadas por outras indagações que guiaram nosso olhar para identificar as práticas de leitura que se efetivavam em salas de aula de 1ª a 4ª série. Foram elas: a) Como os textos eram introduzidos pelas professoras nas salas de aula? b) Quais gêneros textuais circulavam nessas salas? c) Como a leitura era trabalhada nas salas de aula e com quais objetivos?

À medida que as observações iam ocorrendo, percebemos que alguns suportes de texto circulavam com maior freqüência na escola. Esses suportes, levados pelas professoras, foram folhas xerocopiadas e mimeografadas, gibis e jornais. No entanto, outros materiais, como o livro didático e livros de literatura infantil, também foram utilizados pelas professoras e, portanto, circularam no período de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a partir da observação de tais aspectos, foi possível ainda identificar quais suportes textuais eram mais privilegiados nas salas de aulas pelas professoras e, assim, compreender como estava se efetivando a formação do leitor a partir desses suportes.

Como já explicitado, observamos 68 aulas de língua materna. Nelas, constatamos que as práticas de leitura se davam no livro didático, nos livros de literatura e em outros suportes textuais, como a lousa, as folhas xerocopiadas e/ou mimeografadas, jornais e revistas. A Tabela 5 demonstra as práticas de leitura observadas tendo em vista os suportes mais utilizados pelas professoras.

Tabela 5 – Demonstrativo das práticas de leitura segundo suportes textuais

| Práticas | F | % |
|---|---|---|
| leitura com o livro didático | 20 | 29,42 |
| leitura com livros de literatura infantil | 17 | 25,00 |
| leitura em outros suportes levados pelas professoras, como lousa, folhas xerocopiadas e mimeografadas, gibis e jornais | 31 | 45,58 |

Como podemos observar, em 31 aulas, das 68 observadas, dentre os textos levados pelas professoras, predominaram práticas de leitura que se efetivaram em folhas xerocopiadas e/ou mimeografadas, o que representa uma predominância de 45,58% práticas de leitura de textos ofertados nesses suportes.[10] Em ordem decrescente, estão as práticas de leitura realizadas a partir do livro didático, representando 29,42% das práticas de leitura. Por último, vêm as práticas com os livros de literatura infantil, cujo percentual foi de 25,00%.

Observando a freqüência de suportes textuais levados para as salas de aula pelas professoras, podemos inferir que, na escola pesquisada, parece predominar a idéia de que o trabalho com a leitura na sala de aula deve privilegiar textos em outros suportes textuais diferentes do livro didático e do livro de literatura. Acreditamos que isso deve estar associado à crença de que é necessário, para a formação do leitor, desenvolver um trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade em diferentes suportes textuais, pois as professoras das turmas confirmam, nas práticas, aquilo que expressaram durante as entrevistas, sobre a importância de se trabalhar a leitura a partir de "textos diversificados que circulam na sociedade". Entretanto sabemos que apenas o contato do aluno com diferentes

[10] Com o objetivo de ampliar a visão para as análises, complementamos os demonstrativos contidos nas Tabelas 5 e 6, com uma tabela onde consta demonstrativo de suportes utilizados, por série, conforme se apresenta no APÊNDICE D.

textos que circulam em variados suportes por si só não garante a formação de leitores críticos, uma vez que é justamente o tipo de trabalho que se realiza com os textos na sala de aula que interfere nessa formação.

Vale ressaltar que a formação desse leitor, o crítico, exige um trabalho com a leitura na sala de aula que o ensine a "[...] buscar uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto" [...] (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997). Essas são capacidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa de 1ª a 4ª série para que os alunos possam ter condições de fazer uso da leitura nas mais diversas formas que a vida escolar e extra-escolar exigem.

Sabemos que a leitura é uma prática cultural que os indivíduos realizam em diferentes situações de suas vidas para atender a variadas finalidades. Dessa forma, acreditamos que a vida requer que os indivíduos, no decorrer do desenvolvimento de suas atividades, estabeleçam relações interlocutivas com os textos que circulam em diversos suportes textuais. No entanto não sentimos ser suficiente identificar apenas os suportes textuais utilizados pelas professoras sujeitos participantes desta pesquisa para compreendermos os tipos de práticas de leitura que têm sido efetivadas em turmas de 1ª a 4ª série e os tipos de relações que essas práticas têm possibilitado aos leitores construírem com diferentes textos na escola. Por isso, julgamos relevante buscar compreender também com que finalidade esses suportes foram levados para as salas, ou seja, como os alunos liam, o que liam e para que liam. Tal indagação nos levou a categorizar, a partir das observações realizadas, as finalidades pelas quais as práticas de leitura vinham se efetivando na Escola X. Como pode ser visualizado na Tabela 6, identificamos, nas 68 aulas observadas, três tipos de finalidades para as práticas de leitura realizadas nas salas de aula, no período coberto pela pesquisa.

Tabela 6 – Demonstrativo das finalidades das práticas

| | F | % |
|---|---|---|
| Leitura para subsidiar aprendizagem de conteúdo gramatical | 37 | 54,42 |
| Leitura para estudo (compreensão) do texto | 24 | 35,29 |
| Leitura livre | 7 | 10,29 |
| Total | 68 | 100 |

Conforme demonstrado na Tabela 6, constatamos o predomínio de práticas de leitura que foram efetivadas com a finalidade de subsidiar a aprendizagem de conteúdos gramaticais, seguidas das práticas de leitura para estudo do texto e da leitura que denominamos de livre, tendo em vista que essas práticas eram organizadas pelas professoras com o objetivo de levar os alunos a lerem o que quisessem, sem a preocupação de terem um pretexto para a realização das leituras. Nesse caso, acreditamos que as professoras tentavam possibilitar aos alunos momentos do que Geraldi (2001) denominou de leitura para a "fruição do texto".

De acordo com Geraldi (2001, p. 97), a leitura como fruição do texto "[...] refere-se a experiências em que se lê por ler, gratuitamente". E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução com o texto é o desinteresse pelo controle do resultado. A fruição do texto, sem controle do resultado, efetivou-se em apenas 10,29% dos eventos. Podemos inferir que o baixo índice das práticas de leitura com essa finalidade possa ser compreendido pela ideologia da atividade produtiva da leitura na escola a que se refere Geraldi (2001). Esse autor explica que, no sistema capitalista, de uma atividade importa o seu produto, portanto, a fruição e o prazer estão excluídos, pois a

> [...] escola, reproduzindo e preparando para o sistema, exclui qualquer atividade 'não-rendosa': lê-se um romance para preencher uma 'famigerada' ficha de leitura; para responder às questões de uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (GERALDI, 2001, p. 97).

Nesse sentido, entendemos que a preocupação da escola com o aferimento da leitura por meio de certas atividades de exploração do texto esteja relacionada com essa mesma ideologia. Então, a partir das reflexões do referido autor, parece que ler na escola não pode ser considerado uma atividade gratuita para alguns profissionais, pois se entende que a leitura "precisa" ser controlada e avaliada para que possa ser vista como uma prática produtiva.

A partir da identificação das finalidades com as quais as práticas de leitura eram efetivadas nas salas de aula, sentimos necessidade de analisar essas práticas e os tipos de relações que elas favoreciam aos alunos, para compreendermos que tipos de leitores a escola tem possibilitado formar na primeira etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, tendo em vista os limites deste trabalho, optamos por analisar finalidades das práticas de leitura efetivadas, considerando os suportes que foram mais utilizados pelas professoras.

Sendo assim, apresentaremos, inicialmente, a análise das práticas de leitura que foram realizadas em suportes, como a lousa, a folha xerocopiada ou mimeografada.

## 6.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA REALIZADAS EM SUPORTES TEXTUAIS, COMO LOUSA, FOLHAS XEROCOPIADAS E MIMEOGRAFADAS, GIBIS E JORNAIS

No decorrer das observações, constatamos que, para trabalhar com a leitura, as professoras utilizavam, na sala de aula, textos em suportes, como lousa, folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas. Notamos, ainda, que, nas práticas de leitura realizadas por meio desses suportes textuais, predominavam as finalidades de trabalhar conteúdos gramaticais bem como promover o estudo e a compreensão do texto.

Vale esclarecer, também, que, na maioria das aulas observadas, os conteúdos gramaticais que eram enfocados pelas professoras, a partir do trabalho com a leitura de textos, eram os que constavam no livro didático adotado na escola. Assim, compreendemos que elas possibilitavam práticas de leitura, porém, mesmo utilizando na sala de aula textos para serem lidos em outros suportes, acabavam

favorecendo para a realização de leituras que giravam em torno das mesmas finalidades.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, em certos momentos, as professoras demonstravam (algumas, inclusive, explicitaram) que a leitura do texto, seja na lousa, seja nas folhas xerocopiadas ou mimeografadas, se prendia à intenção apenas de reforçar/revisar tais conteúdos. Vale destacar, também, que a professora da 1ª série não adotava livro didático. Ela mesma trazia os textos que serviam para o trabalho de leitura que realizava. No entanto, mesmo assim, notamos que as aulas em que os alunos da 1ª série eram submetidos a práticas de leitura não se distanciavam totalmente das finalidades de leitura explicitadas.

Assim, não podemos desconsiderar que os textos circulam na sociedade em diferentes suportes textuais. Essa noção de suporte é retratada por Marcuschi (2003, p. 1) que chama a atenção para o fato de que a "[...] distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado". Há, segundo o referido autor, aspectos limítrofes na relação gênero-suporte que precisam ser considerados para a melhor compreensão do funcionamento dos próprios gêneros textuais, pois "[...] os gêneros se dão materializados em linguagem e são visíveis em seus *habitats."*Sobre esses aspectos, Marcuschi (2003, p. 1) pontua que "[...] não se trata de fazer uma classificação de suportes, mas de analisar como eles contribuem para seleção de gêneros e sua forma de apresentação". A partir das reflexões de Marchuschi (2003), não podemos desconsiderar que o processo de formação do leitor crítico é também perpassado por esses aspectos, uma vez que o texto instaurador de práticas de leitura na sala de aula é veiculado em outros suportes distintos daqueles que os textos circulam na sociedade. Nesse sentido, vale lembrar que um dos objetivos das aulas de língua materna no Ensino Fundamental, de acordo com os PCNs, é justamente possibilitar a formação de um sujeito leitor que saiba ler e compreender textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade. Portanto, acreditamos que se faz necessário um trabalho com a leitura na escola que insira o aluno em práticas de leitura que explorem o texto em toda a sua complexidade, o que, para nós, significa um trabalho que possibilite ao aluno refletir sobre aspectos como autoria, circulação, finalidades dos textos. Nesse caso, não se trata de um trabalho com os textos que se prenda apenas a aspectos relacionados

com as informações materializadas lingüisticamente como mensagem principal e características de personagens.

Assim, a partir das reflexões de Marcuschi (2003) sobre a questão do suporte dos gêneros textuais e de Geraldi (1984, 2001) sobre a utilização do texto na sala de aula, entendemos que, para melhor compreender o modo como a escola vem formando leitores, é preciso considerar também as condições de produção e as formas de circulação dos gêneros textuais, pois existem aspectos relacionados com essas condições que interferem na organização do trabalho com o texto na sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que o professor precisa ter clareza de que todo texto é produzido por sujeitos e para sujeitos em situações de interação verbal. Essas situações são definidoras, inclusive, das formas composicionais de apresentação do conteúdo do texto e também do próprio suporte no qual o texto será veiculado. Portanto as práticas de leitura que os sujeitos realizam sofrem interferências desses aspectos. Sendo assim, um texto que circula na sociedade em suportes diferentes dos quais ele se apresenta na escola deve ser trabalhado, levando-se em consideração as suas diferentes formas de existência e circulação social.

Diante de tais considerações, procuramos nos ancorar em Schneuwly e Dolz (1999), pois não podemos esquecer que um gênero textual, ao entrar na escola, passa a ser, ao mesmo tempo, um produto de interação verbal e um objeto de aprendizagem. Isso significa que mudar um gênero de referência para o ambiente escolar implica mudar seu papel e se distanciar até mesmo das condições de sua produção e circulação, mesmo parcialmente. Portanto os gêneros textuais em outros suportes passam a responder a determinadas finalidades que se distanciam daquelas para as quais eles foram produzidos. Nessa direção, é que alguns autores (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004; SILVA; SPARANO et al.,1997) consideram que todo texto, ao ser utilizado na sala de aula, sofre o que eles denominam de didatização.

A esse respeito, Silva e Sparano et al (1997) verificaram, em sua pesquisa, dois níveis de didatização: num primeiro nível, o professor lança mão de textos já didatizados por outros autores e os leva a seus alunos; num segundo nível, o

professor pesquisa textos em diversas fontes e traz para a sala de aula com sua proposta de trabalho. Vale ressaltar que reconhecemos esses dois níveis de didatização de gêneros textuais nas aulas observadas. No entanto o que mais prevaleceu no contexto pesquisado foi o uso de textos levados pelas professoras e apresentados na lousa e em folhas xerocopiadas ou mimeografadas, já didatizados principalmente pelos autores de livros didáticos.

Portanto observamos que suportes como lousa, jornal, revista, folhas xerocopiadas, eram facilitadores de um trabalho com a leitura que colocava em circulação na sala de aula textos e atividades de outros materiais didáticos. Nesse sentido, constatamos que, nas aulas de língua materna, havia, no período da pesquisa, uma ênfase à circulação de textos na lousa e em folhas xerocopiadas e/ou mimeografadas em práticas de leitura que tinham a finalidade de estudo/ compreensão do texto e de aprendizagem de conteúdos gramaticais. Essas práticas se efetivavam por meio do uso de textos já didatizados por outros autores ou pelo próprio professor responsável pela turma.

### 6.1.1 A leitura para estudo do texto /compreensão em folhas xerocopiadas e/ou mimeografadas

Nessa categoria, agrupamos os eventos em que as professoras trabalharam a leitura fazendo uso de textos em folhas xerocopiadas e/ou mimeografadas, cuja finalidade, explicitada por elas, visava ao estudo do texto (compreensão). Por isso, nesta parte da dissertação, apresentamos a análise de quatro aulas observadas que caracterizam esse tipo de trabalho com a leitura nas séries pesquisadas. Para tal, fizemos uso de registros do diário de campo. O primeiro evento selecionado para análise foi um trabalho com a leitura que ocorreu em uma aula na sala da 3ª série, conforme transcrição a seguir:

*A professora ofereceu o poema "O girassol", que estava xerocopiado e foi passado na lousa, para que os alunos o reproduzissem no caderno. Assim, a professora iniciou a aula, avisando que a leitura do dia não seria no livro. Destacou que os alunos deveriam copiar o*

*texto que estava no quadro com bastante atenção para, depois, fazerem a interpretação. Na oportunidade, a professora lembra-lhes que a data da avaliação que a Secretaria Municipal de Educação determina estava se aproximando e, portanto, ainda precisavam exercitar bastante a leitura e a compreensão de texto. Chamou a atenção de alguns alunos que, segundo ela, mesmo copiando, estavam escrevendo sem atenção, com muitos erros. Em seguida, passou o seguinte texto na lousa:*

O girassol[11]

O girassol de minha rua,
Numa noite sem dormir,
Numa noite muito escura,
Viu a lua sorrir.

O girassol ficou gira.
E gira, gira que gira,
Mas de noite, não de dia.

O sol com tanta luz,
Já não o seduz.
Vive quieto o dia inteiro
Muito triste e cabreiro.

À noite ele se encanta,
Enfeita – se, dança e canta
E a lua enfeitiçada,
Faz capricho de namorada

O girassol de minha rua
Agora virou giralua.

*Assim que terminam de copiar, a professora pede a alguns alunos que leiam o poema em voz alta. Determina que cada aluno leia uma estrofe. Observamos que essa "estratégia" de leitura favorecia para que os alunos se pusessem a citar, mecanicamente, cada estrofe e, por isso, eram interrompidos pela professora que intervinha apenas nos aspectos da entonação, observando a pontuação. Logo após a leitura, a professora encaminhou as "atividades de interpretação", descritas a seguir, para que os alunos respondessem individualmente, conforme registramos no diário de campo do dia 7-8-2006.*

Nesse tipo de trabalho com o texto desenvolvido na sala da 3ª série, notamos que o gênero poema entra na sala de aula por meio do suporte lousa e sem um trabalho que chame a atenção para o suporte original do texto e também para os diferentes

[11] Texto de Elias José. "Um pouco de tudo, de bichos, de gente, de flores", Edições Paulinas.

suportes nos quais o poema comumente circula na sociedade. Dessa forma, a leitura do poema é explorada pela professora com a preocupação de treinar a entoação. Sendo assim, compreendermos que o poema serviu para inserir nos alunos a prática da leitura em voz alta com a finalidade de aferir a capacidade de as crianças observarem os sinais de pontuação. Isso poderia indicar certa preocupação da professora em explorar a expressividade de componentes textuais. No entanto não observamos qualquer alerta da professora para a exploração da carga expressiva da língua por meio do gênero poema, uma vez que algumas crianças apenas eram chamadas para repetir em voz alta mecanicamente as estrofes.

Constatamos, também, que as atividades realizadas após a exploração do texto, seja oralmente, seja sob a forma escrita, em nenhum momento, contemplaram a possibilidade de levar as crianças a refletirem sobre os recursos lingüísticos que caracterizam o poema e o distinguem de outros gêneros textuais. A prática de leitura desenvolvida não possibilitou, portanto, que os alunos percebessem, por exemplo, o efeito provocado pela repetição intencional do verbo girar, do neologismo “giralua”, da própria rima, pois tais elementos acabaram dissociados do ritmo, da sonoridade, do lúdico, da magia que envolve o poema, conforme podemos verificar pelas seguintes atividades propostas para a realização da interpretação escrita do poema:

*1 – Leia e assinale com x a resposta correta:*

*A lua faz capricho de namorada. Isso quer dizer que:*

*(  ) a lua se comporta de maneira antipática*
*(  ) a lua se torna mais bonita porque está apaixonada*
*(  ) a lua se fantasia todas as noites*

*2 – Escreva as palavras do poema que rimam com: dormir, luz, cabreiro, namorada.*

*3 – Forme uma frase com a palavra enfeitiçada.*

*4 – Identifique a personagem e escreva o nome dela:*

*a) Viu a lua sorrir*
*b)  Faz capricho de namorada*
*c)  Já não seduz o girassol.*

*5) Sublinhe a idéia principal do texto (poema)*

*a) Um girassol que tinha muito medo do sol.*
*b) Um namoro entre uma estrela brilhante e o girassol.*
*c) Um girassol que se encanta com a lua.*

( DIÁRIO DE CAMPO do dia 7-8-2006)

Como pode ser visualizado, nessa transcrição do diário de campo, a atividade deixa claro que a interpretação textual possibilitada por esses tipos de questões tem um caráter de verificação da compreensão de aspectos, como idéia principal do texto, características da personagem principal, vocabulário e rima. Assim, a forma de tratamento dado ao poema nesse tipo de atividade permite ao aluno ler na sala de aula para compreender e interpretar o texto, identificando apenas dados referenciais e eliminando a possibilidade de explorar a expressividade dos componentes textuais do gênero. Nesse sentido, consideramos que a interação dos alunos com o texto fica limitada a uma relação de extração de informações.

Vale destacar que as crianças realizaram as atividades propostas silenciosamente e não foi feita nenhuma intervenção no sentido de desencadear, na sala de aula, uma reflexão mais ampla do texto que envolvesse posicionamentos do leitor. Logo, esse tipo de prática de leitura não favorece a instauração de momentos dialógicos em que se poderia discutir sobre sentidos construídos, o que implica dizer que a concepção de leitor, cujo papel ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler, foi secundarizada, e, assim, coube-lhes somente extrair do texto questões explícitas, conforme pudemos observar durante a correção oral dirigida pela professora. É importante esclarecer que, no momento da correção, verificamos que as questões 2, 3 e 4, foram respondidas prontamente pelos alunos, o que não ocorreu com as de número 1 e 5, pois estas exigiam entendimento; enquanto aquelas requeriam apenas uma “caçada” ao texto, ou seja, o reconhecimento e a identificação de informações.

Dessa forma, percebemos que a atividade proposta para a compreensão do poema limitou-se a trabalhar a capacidade de os alunos captarem informações explícitas na superfície do texto, o que nos leva a acreditar que o que prevaleceu foi uma prática de leitura apoiada nas concepções de texto como mera soma de palavras ou frases e de leitura como busca e confirmação de um sentido estabelecido *a priori*, sem

contrapalavras, abstendo do leitor a possibilidade de confrontar-se e dialogar com o autor do texto. Entendemos que, nessa perspectiva, a constituição do leitor crítico é desfavorecida, pois acreditamos que é no processo dialógico que ele passa a se constituir, visto que, na concepção bakhtiniana de linguagem, o leitor, por meio do discurso constituído pela alteridade, opõe uma contrapalavra ao autor, sendo o sentido do texto construído na compreensão responsiva. Segundo Bakhtin (1990, p. 113), "[...] a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o 'um' em relação com o 'outro'. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço". Assim, durante a leitura, o leitor depara-se com idéias que podem refutar, confirmar e antecipar as respostas e objetivos.

Nesse sentido, acompanhamos Barros (1997), quando diz que o dialogismo bakhtiniano define o texto como um "tecido de muitas vozes" ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, se respondem uns aos outros ou polemizam entre si no interior do texto. É nesse sentido também que compreendemos o papel do professor que, agindo interativamente no conflito gerado pela multiplicidade de sentidos construídos na e pela leitura, estará possibilitando ao aluno aprender a defender seu ponto de vista, a refletir e a argumentar.

No evento a seguir, que ilustra uma atividade com a leitura desenvolvida na sala da 2ª série, podemos perceber como a tentativa de instaurar um trabalho que valorize o compartilhamento de idéias por meio do diálogo entre professores e alunos pôde contribuir para favorecer, na sala de aula, momentos que se aproximam de um trabalho que valoriza o desenvolvimento da capacidade responsiva na construção de sentidos. Apresentamos, então, o evento:

*Após encerrar atividades no livro didático (tratou-se de correção de exercícios da aula anterior), a professora da 2ª série encaminhou uma proposta de leitura e estudo do texto em folha xerocopiada. Mesmo sendo uma atividade, xerocopiada de livro didático e favorecedora de práticas de leitura para estudo do texto, notamos que os alunos receberam a folha com entusiasmo, se considerarmos algumas reações como "Eba ! Quadrinhos!" "Olha, historinha da Magali!" Manifestadas pelos alunos* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 18-8-2006).

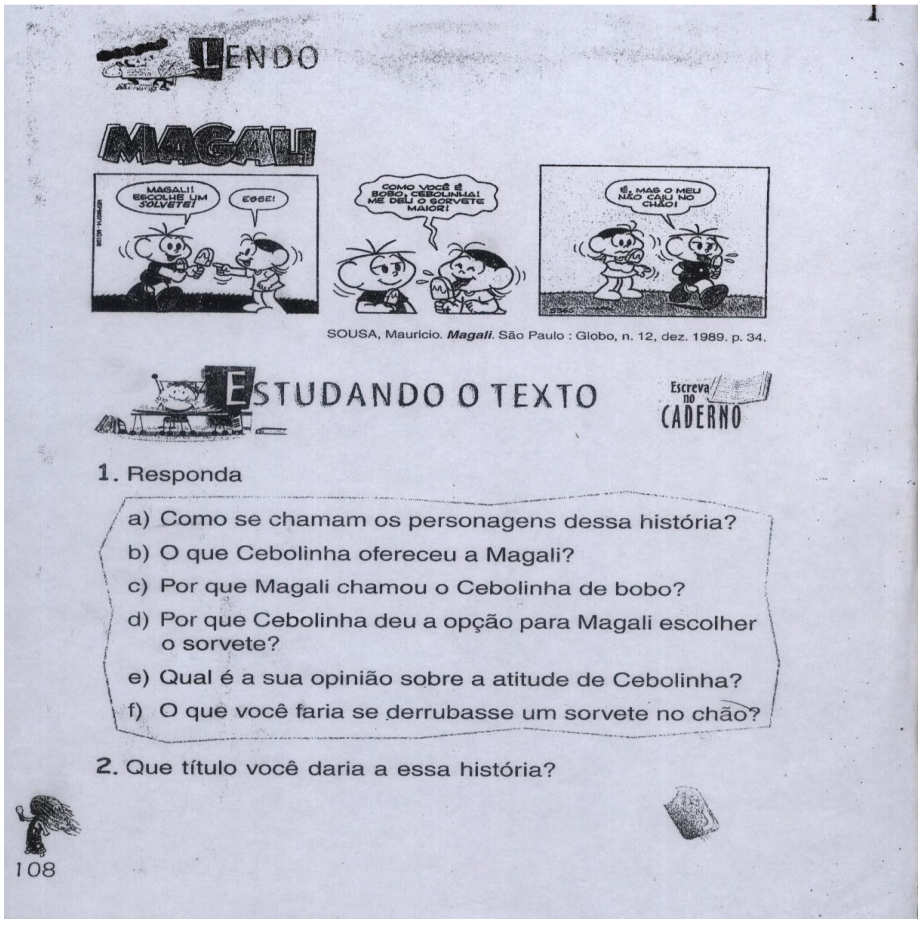

LENDO
MAGALI
MAGALI!! ESCOLHE UM SORVETE!
EGGE!
COMO VOCÊ É BOBO, CEBOLINHA! ME DEU O SORVETE MAIOR!
É, MAS O MEU NÃO CAIU NO CHÃO!
SOUSA, Mauricio. Magali. São Paulo : Globo, n. 12, dez. 1989. p. 34.
ESTUDANDO O TEXTO
Escreva no CADERNO
1. Responda
a) Como se chamam os personagens dessa história?
b) O que Cebolinha ofereceu a Magali?
c) Por que Magali chamou o Cebolinha de bobo?
d) Por que Cebolinha deu a opção para Magali escolher o sorvete?
e) Qual é a sua opinião sobre a atitude de Cebolinha?
f) O que você faria se derrubasse um sorvete no chão?
2. Que título você daria a essa história?
108

Fig. 1- Atividade xerocopiada e utilizada para o trabalho com a leitura na sala da 2ª série

Notamos que o gênero textual quadrinhos, mesmo na folha xerocopiada, provocava interesse e agrado nos alunos, o que nos faz indagar se seria pelo fato de esse gênero se constituir de linguagem verbal e visual. Depois de entregar a folha com o texto, a professora iniciou o seu trabalho, solicitando aos alunos que títulos poderiam ser dados àqueles quadrinhos. Como vemos, ela não seguiu a ordem de questões prevista na atividade xerocopiada (Fig. 1), o que revela que a professora subvertia a ordem de trabalho imposta pelos materiais didáticos. Dessa forma, consideramos que a própria professora estabelecia uma relação diferenciada com os materiais didáticos que levava para a sala. Os títulos sugeridos pelos alunos, conforme solicitado na questão 2: *"O picolé", "Cebolinha enganou Magali", "Espertinho", "Magali e Cebolinha",* indicaram a compreensão dos alunos a respeito do tema tratado nos quadrinhos. Um fragmento do diário de campo ilustra como a professora procedeu ao trabalho de exploração dos quadrinhos:

*A professora corrigiu oralmente as atividades a, b, c e d e comentou apenas a questão "e". Chamou-nos a atenção o tratamento diferenciado dado pela professora a uma questão que privilegiava as opiniões dos alunos e lhes propiciava não só que se expressassem, mas também que dialogassem com o texto. Vale ressaltar, que, nesse momento, alguns alunos se colocaram a favor de Cebolinha, dizendo que ele "foi esperto". Outros reprovaram a atitude dele, porque "não se deve fazer isso com os outros", justificando que, se o sorvete caiu no chão, "ele deveria jogar fora e não dar a Magali". "Se fosse ele o enganado, não ia gostar"* (DIÁRIO DE CAMPO do dia 18 -8-2006).

Pelas respostas, podemos observar que esse tipo de questão permitiu uma exploração do texto favorecedora do desenvolvimento de práticas de leitura que impulsionam as crianças a expressarem as experiências pessoais, a manifestarem valores construídos e concepções como a esperteza, sentimentos ou indignação com o que acham incorreto.

Notamos a valorização pela professora de algumas questões em detrimento de outras. Percebemos que, mesmo em práticas de leitura que têm por objetivo o texto como pretexto para recuperar informações, quando ressignificadas pela professora, podem ser favorecedoras para aproximar práticas de leituras com o objetivo explícito de estudo dos textos que entram na sala de aula pelos próprios livros didáticos ou por atividades xerocopiadas de práticas de leitura que favoreçam aos alunos desenvolverem a capacidade de construir sentidos sobre o texto lido, comparando as informações lidas com outras oriundas de suas experiências.

Observamos, também, que esse tipo de procedimento abriu a possibilidade de a professora da 2ª série introduzir uma proposta de produção de texto a partir desse tipo de trabalho com a leitura. Após a exploração da questão, ela pediu que as crianças dessem sua opinião por escrito sobre a atitude do personagem principal dos quadrinhos lidos. O fragmento a seguir, transcrito do diário de campo, ilustra como a atividade foi passada para as crianças:

*Texto de opinião sobre a "esperteza" do Cebolinha:*
*"Eu concordo" ou "Eu não concordo".*

*Após a apresentação da atividade, ela conversou com os alunos sobre a importância de expressarem suas opiniões, lembrando que não bastava apenas opinar, que era importante explicarem o porquê de sua opinião. Deu o seguinte exemplo*: *"Quando vocês querem convencer a mamãe para deixa-los fazer determinadas coisas e ela diz "não", vocês tentam convence-la, não é? Então, vocês terão que me convencer, se concordaram ou não com o que Cebolinha fez* (DIÁRIO DE CAMPO do dia 18-8-2006).

Selecionamos as duas produções abaixo (Fig. 2), em que os alunos argumentam sobre suas escolhas.

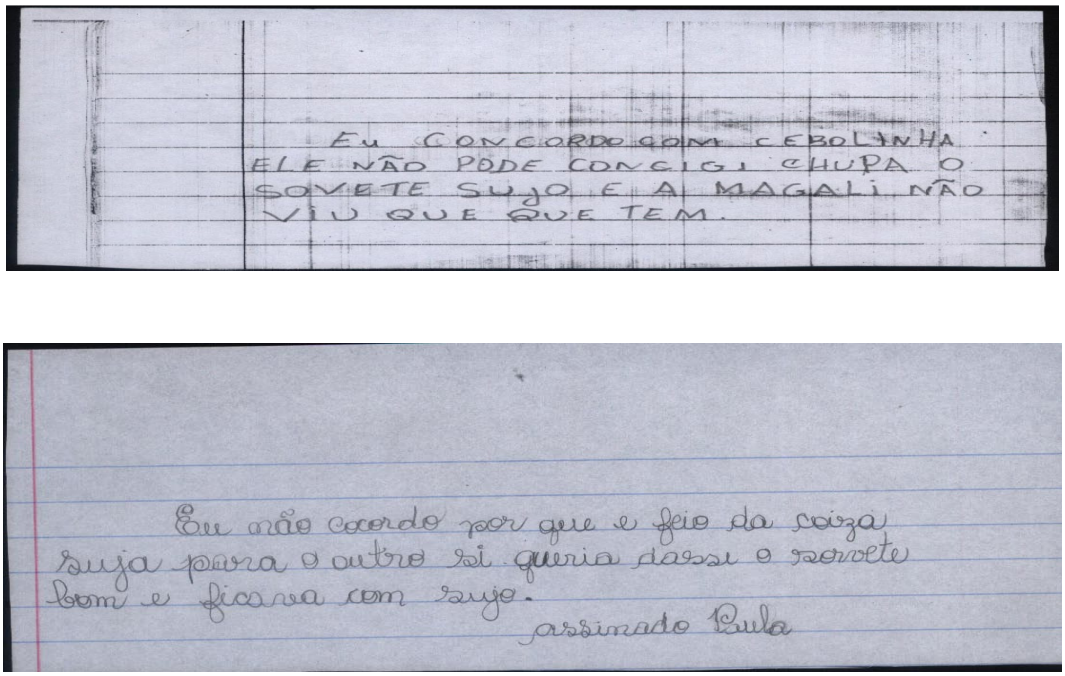

EU CONCORDO COM CEBOLINHA
ELE NÃO PODE CONSIGUI CHUPA O
SORVETE SUJO E A MAGALI NÃO
VIU QUE QUE TEM.
Eu não concordo por que e feio da coiza
suja para o outro si queria dassi o sorvete
bom e ficava com suja.
assinado Bula

Fig. 2- Produção de textos de alunos da 2ª série, a partir de história em quadrinhos

Conforme podemos observar, no primeiro texto, a criança deixa claro o velho ditado "O que os olhos não vêem...", ao explicar que Cebolinha, sabendo que o sorvete estava sujo, não conseguiria chupá-lo, mas, para a Magali, não teria problema, já que não sabia. No segundo texto, a aluna argumentou que, se alguém tinha que ficar com o sorvete sujo, que fosse o Cebolinha.

Os textos produzidos pelas crianças mostraram que a professora, ao partir do gênero textual quadrinho para trabalhar a interpretação e introduzir uma atividade de produção de texto, desencadeou uma prática de produção de outro gênero: a opinião pessoal. Com a articulação entre a leitura e a produção de texto, a

professora propiciava às crianças experiências com o processo de construção de sentidos que perpassa tanto as práticas de leitura quanto as práticas de escrita. Assim, constatamos que a professora da 2ª série possibilitava aos alunos vivenciar a experiência de confrontar pontos de vista diferentes e de se posicionar. Exercício este, a nosso ver, de extrema importância para o desenvolvimento da capacidade de expor opiniões e construir argumentos que são fundamentais para a constituição de leitores críticos.

Nesse contexto, consideramos que o fato de os alunos terem tido motivação para dizer o que disseram foi, em grande parte, devido ao papel desempenhado pela professora, principalmente, a partir da interlocução que ela construiu com os alunos no trabalho de exploração do texto quadrinho, sugerindo, questionando, ampliando possibilidades de as crianças também estabelecerem interlocução com o texto, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da linguagem.

Um outro evento que merece ser destacado foi a prática de leitura realizada em uma aula na sala de 4ª série. Nessa aula,a professora trabalhou a fábula de Monteiro Lobato intitulada “O homem e a cobra”. A transcrição do diário de campo do dia 1º de setembro de 2006 mostra o trabalho com este gênero.

*O texto foi entregue aos alunos em folha mimeografada, da seguinte forma:*

Texto para leitura e interpretação:

O homem e a cobra

Certo homem de bom coração encontrou na estrada uma cobra entanguida de frio.
— Coitadinha! Se ficar por aqui no relento, morre gelada.
Tomou-a nas mãos, aconchegou-a ao peito e trouxe-a para casa. Lá, a pôs perto do fogão.
— Fica-te por aqui em paz até que eu volte do serviço à noite. Dar-te-ei então um ratinho para a ceia. E saiu.
De noite, ao regressar, veio pelo caminho imaginando as festas que lhe faria a cobra.
— Coitadinha! Vai agradecer-me tanto...
Agradecer nada! A cobra, já desentorpecida, recebeu-o de lingüinha de fora e bote armado, em atitude tão ameaçadora que o homem enfurecido exclamou:
— Ah! É assim que pagas o benefício que te fiz? Pois espera minha ingrata, que já te curo...
E deu cabo dela com uma paulada.

Fazei o bem, mas olhai a quem.

Monteiro Lobato, Fábulas, Brasiliense

Atividades propostas

1) Relacione as colunas:

| | |
|---|---|
| 1. entanguida | ( ) reanimada, descongelada |
| 2. desentorpecida | ( ) matou |
| 3. deu cabo | ( ) congelada, endurecida |
| 4. regressar | ( ) voltar |

2) Forme frases com os sinônimos das palavras.

3) O que você achou da atitude do homem no final do texto?

4) Comente esta frase com o colega e depois escreva sua opinião:
"Fazei o bem, mas olhai a quem".

5) Faça uma ilustração da parte que mais gostou do texto.

*A professora solicitou, primeiro, que os alunos lessem o texto silenciosamente e, depois, que alguns lessem em voz alta. A leitura em voz alta foi interrompida algumas vezes pela professora para ela fazer comentários sobre a entonação, de acordo com a pontuação. Em seguida, a professora escreveu na lousa as atividades relacionadas com o texto: 1) Relacione as colunas 2) Forme frases com os sinônimos das palavras. 3) O que você achou da atitude do homem no final do texto? 4) Comente esta frase com o colega e depois escreva sua opinião "Fazei o bem, mas olhai a quem". 5) Faça uma ilustração da parte que mais gostou do texto* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 1-9-2006).

Como pode ser visualizado, a atividade escrita de exploração do texto segue a estrutura do estudo do vocabulário e construção de opiniões pessoais acerca de personagens do texto e de mensagens de fundo moral, característica do gênero fábula, seguida da proposição de produção de um texto imagético que ilustre a parte do texto que mais agradou ao aluno. A partir dessa estrutura, é possível constatar que a professora partiu de um modelo de leitura que trabalha o texto utilizando-se da seguinte estrutura: o estudo do vocabulário, a identificação de personagens e da mensagem do texto.

Vale esclarecer ainda que, ao passar as atividades de interpretação no quadro, a professora alertou que as palavras desconhecidas ficariam “mais claras” depois de associarem as colunas (conforme solicitado na atividade 1). Para isso, recomendou aos alunos que tentassem não usar o dicionário, portanto, deveriam começar o exercício pelas palavras “mais conhecidas”.

Suponhamos que a estratégia utilizada pela professora fosse a de “facilitar” o entendimento do texto, partindo do que as crianças já conheciam, o que seria, até certo ponto válido, pois “[...] O trabalho com vocabulário é um pré-requisito para a compreensão e acesso a um conjunto de informações e conhecimentos acumulados” (EVARISTO, 1997, p. 132). Entretanto, nesse caso, não nos foi possível identificar o que levou a professora a eleger certas palavras como sendo as de significados mais difíceis ou mais fáceis para todas as crianças igualmente, uma vez que elas não eram levadas a analisar as palavras no contexto em que foram empregadas, mas, sim, a estabelecer relações entre as colunas por eliminação das palavras já conhecidas.

Outro aspecto que devemos considerar na proposta é que, ao relacionar as colunas, sem o uso do dicionário, os alunos deixam de perceber outras possibilidades de sentido, bem como de observar a relação contexto e termo mais apropriada. Esse aspecto se agrava na atividade número 2, quando foi proposto aos alunos que construíssem frases com o sinônimo das palavras, o que evidencia a concepção de sinônimo igual a significado. No entanto, como explica Evaristo (1997), os termos sinônimos não apresentam sempre o mesmo significado, não podem substituir-se em qualquer contexto. Segundo a autora,

> [...] o que acontece predominantemente é uma equivalência de sentidos que varia de acordo com o co-texto, os níveis de língua (registro popular, norma culta, gíria) e as funções da linguagem (poética, referencial, conativa etc.) (EVARISTO, 1997, p. 138).

Em frente a isso, podemos inferir que o objetivo da referida atividade seria que os alunos memorizassem o significado de determinadas palavras de forma isolada de seus contextos específicos. Sendo assim, de que forma isso contribuiria para a compreensão do texto ou para que os alunos ampliassem seu próprio vocabulário?

Nesse sentido, tomemos as frases escritas pelas crianças, conforme lhes foi solicitado, nos quais a maioria empregou “congelada” ou “descongelada”:

*“Umas pessoas morrem congeladas por causa do frio”. “Eu fiquei descongelado depois de ficar perto da chaminé com o fogo quentinho”. “Camila está descongelada”*. Quanto à atitude do homem, todos acharam correta e justificaram que “*senão a cobra mordia ele*.” Nenhum aluno se posicionou de forma diferente. Alguns comentaram as respostas do item 4: “*Para olhar a quem fazer um favor e não retribuir com coisa negativa”. “Eu entendi que devemos ajudar quem nos ajuda”* (Fragmento do DIÀRIO DE CAMPO do dia 1-9-2006).

Como vemos, esse tipo de atividade de leitura na sala de aula está relacionado com a visão de que o texto é um “repositório de mensagens e informações” (KLEIMAN, 1995). Nessa visão, o texto é considerado como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para, assim, cumulativamente, se chegar à mensagem do texto (KLEIMAN,1995). Nesse caso, às crianças cabe o papel de extrair as informações a partir do domínio dessas palavras/expressões. Por isso, as atividades que seguem a leitura do texto na sala de aula, conduzem o aluno a se orientar para a “leitura”/compreensão de determinadas palavras definidas *a priori.*

Esse tipo de trabalho com o texto na sala de aula apenas favorece a formação de leitores que, ao não conseguir construir sentidos sobre o texto lido, constroem interpretações inconsistentes ou apenas literais, o que pode ser verificado nas respostas dos alunos, que remetem somente para o caráter pedagógico da fábula, que fora explorada no contexto escolar. Com relação à ilustração solicitada no item 5 da atividade, a maioria desenhou o momento em que o homem pega e cuida da cobra, como ilustra o trabalho de um dos alunos dessa turma (Fig. 3).

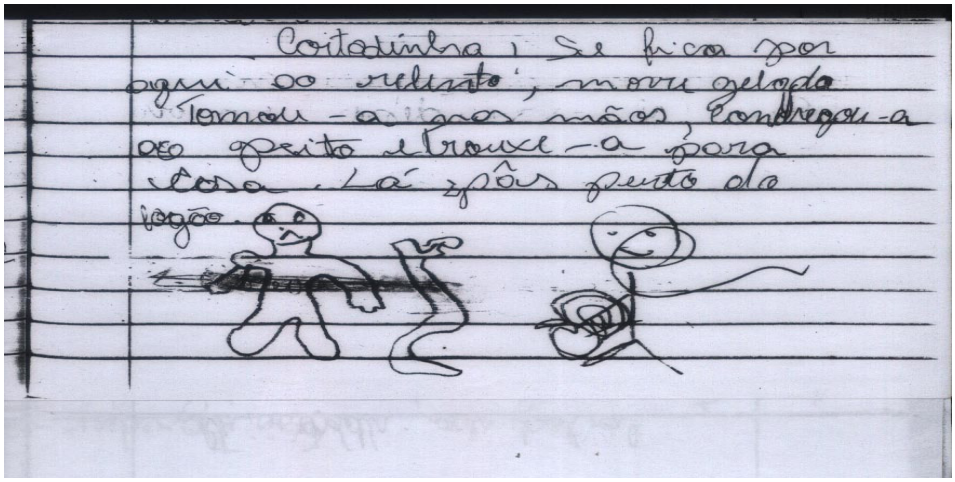

Coitadinha, se fica por
aqui o relato, morreu gelada
Tomou-a nas mãos, entregou-a
ao peito e trouxe-a para
casa. Lá pôs perto do
fogão.

Fig. 3 – Texto produzido por um aluno da 4ª série no dia 1-9-2006

Sobre essa última atividade, observamos que ela pode ser compreendida como um estímulo para que os alunos externalizem sua opinião sobre o texto por meio da estratégia de releitura, utilizando uma produção visual. Mas, mesmo assim, é uma estratégia que parece servir apenas para que elas reproduzam um sentido já posto no texto, uma vez que as crianças são levadas a desenhar uma parte do texto de que mais gostaram. Sendo assim, esse tipo de atividade acaba se tornando um pretexto apenas para o registro de impressões pessoais sobre o texto.

Na sala da 1ª série, pudemos observar que o trabalho com o texto, apesar de explorar também vocabulário, aspectos estruturais do texto e entoação por meio de leituras orais individuais e coletivas, procurou se distanciar das práticas de leitura descritas até o momento. Mesmo assim, observamos que o desenvolvimento do trabalho com o texto nessa sala de aula se aproxima das práticas de leitura que são normalmente propostas nos livros didáticos e que, de certa forma, não favorecem para que as leituras respondam a interesses outros que não sejam legitimar um modelo pedagógico de leitura já cristalizado pela tradição pedagógica. O evento transcrito do diário de campo, em 14-6-2006 pode ilustrar essa colocação:

*A professora inicia a aula passando no quadro o seguinte texto:*

*O ELEFANTE BAMBA*
*(CYRO DE MATOS)*

*DANÇA RUMBA,*
*DANÇA SAMBA.*
*COM TODA ESSA MASSA PESADA,*

*O CORPO SE EQUILIBRA*
*NUMA SÓ PATA.*

*PERNA GROSSA,*
*PATA REDONDA,*
*ORELHA DE ABANO.*
*MANGUEIRA NA TROMBA,*
*MOLHA APLANTA.*
*E O RABO PEQUENO*
*ESPANTA A MOSCA.*

*NÃO É UMA GRAÇA*
*O ELEFANTE BAMBA?*

*O texto foi copiado na lousa para que os alunos o reproduzissem no caderno com letra de fôrma. Os alunos foram solicitados a fazer uma leitura silenciosa. Depois, a professora pergunta quem queria lê-lo em voz alta. Vários alunos levantam a mão. Ela escolheu uma menina que se sentava mais ao fundo. Em seguida, convida todos os alunos a lerem juntos mais uma vez. Os alunos lêem em coro. A professora pergunta "Que tipo de texto é esse?" Pede que observem como está escrito... Aguarda. Insiste. Depois, apontando para os espaços questiona:*

*_ "Por que mudei de linha"? Por que pulamos linhas? Quando temos um texto dessa forma... dividido em partes, temos um.... pó... poema, não é? Já esqueceram?" Pergunta se os alunos lembram o nome que recebe cada linha do poema e de cada agrupamento. Alguns alunos citam a palavra "estrofe" para cada agrupamento, mas não citam "verso" para cada linha. Ela continua a explorar o texto na sala de aula dialogando com os alunos da seguinte forma:*

*P 1: Quantas estrofes há no poema?*
*A: Três.*
*P 1: Quantos versos?*
*A: ?!*
*P 1: Vamos ,contem!*
*A: [ ...] dez... onze... quinze...*
*P 1: Muito bem! De que fala o poema?*
*A: Que o elefante dança.*
*P1: Dança o quê?*
*A: Samba.*
*P 1: E o que mais?*
*A: Ramba...*
*P 1: Está escrito no poema a palavra Ramba?*

*A: Não... rumba.*

*P 1: Então, podemos dizer que rumba é uma dança, não é? O poema diz que o elefante dança rumba. Samba e Rumba são ritmos de música. Quero que perguntem em casa à mamãe, ao papai. se conhecem. se já viram essa dança... onde...*

*E prossegue seu diálogo com as crianças:*

*Sobre "... mangueira na tromba"... Qual o sentido da palavra mangueira?*

*Uma aluna diz que é porque joga água como a mangueira de água. A professora exemplifica dois empregos da palavra, em contextos diferentes. Escreve na lousa:*

*" Mamãe molha as plantas com a mangueira."*

*" Naquela mangueira há muita manga madura"*

*Solicita aos alunos que observem os dois empregos da palavra mangueira. Além deles, trabalha também a palavra manga:*

*" Thaís sujou a manga da blusa."*

*"Hoje comi uma manga deliciosa."*

*Após a exploração dos exemplos, explica que "[...] nos poemas podemos usar palavras com sentidos emprestados, diferentes do dicionário". Em seguida, ela volta à exploração oral do texto iniciando o seguinte diálogo com a classe:*

*P 1: Onde deve morar o elefante Bamba?*

*A: Na floresta..., no circo... ( acabam se decidindo pelo circo).*

*P: Que pista no texto diz isso?*

*A: Ele dança... se "inquilibra"... – Diz uma aluna.*

*P 1: E -- qui – li – bra – repete a professora .*

*E continua:*

*P 1: Que outros bichos podemos ver no circo?*

*A: Cachorro... cavalo... foca... leão...*

*P 1: Como será que eles "aprendem"?*

*A: Com o domador... com o treinador...*

*P 1: Será que eles gostam de ficar no circo? Será que eles se sentem felizes lá?*

*A: Não... "fica preso"...; "sim... não precisa procurar comida"...; "sim, diverte a gente"...*

*A professora volta à lousa e apaga o texto enquanto fala que eles vão "usar a linguagem do desenho, sem letras". Dá o comando: "Hoje vocês vão desenhar bem bonito o elefante Bamba... Imaginem como ele é... o lugar onde está... conforme o poema. Vamos lá?" As crianças se mobilizam, empolgadas. A professora circula pela sala, sugerindo, lembrando que devem observar detalhes do texto... Um aluno fala que vai desenhar a foca. A professora pergunta para a turma: "O texto cita a foca?" As crianças já se encontravam*

*envolvidas com a tarefa de desenhar e não responderam à professora.* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 14-6-2006).

Nesse caso, é preciso considerar que, nas salas de alfabetização, a solicitação da cópia do texto passado na lousa pode ser uma estratégia para possibilitar às crianças observarem apenas aspectos formais da escrita. Desse modo, compreendemos que a cópia nesse caso passa a ter até mesmo um sentido na sala de aula que é a aprendizagem dos referidos aspectos, pois o texto pode ser abordado para a criança aprender esses aspectos e até mesmo identificar algumas relações entre a fala e a escrita (CARVALHO, 1995). Além disso, é importante também fazer uso de alguns procedimentos para que os alunos se envolvam com a leitura e busquem construir sentidos para o que estão lendo. Alguns desses procedimentos são a leitura em voz alta feita pelo professor e a repetição da leitura do texto coletivamente ou individualmente (CARVALHO, 1995).

Como mostramos no fragmento do diário de campo do dia 14-6-2006, o trabalho com a leitura desenvolvido pela professora da 1ª série indica que o texto foi explorado, inicialmente, com a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura em voz alta, individual e coletivamente. Nesse sentido, percebemos uma preocupação da professora não só em possibiitar que todas as crianças pudessem experienciar tanto a leitura silenciosa como em voz alta, mas, sobretudo, era uma tentativa de explorar a participação dos alunos com esses tipos de atividades. É importante destacar que, em turmas de alfabetização, é relevante reservar aos alunos momentos para ler em voz alta diferentes gêneros textuais. Esse tipo de leitura propicia, principalmente, familiarizar os alunos que ainda não têm amplo domínio da escrita com diferenças entre língua falada e a escrita.

Além disso, notamos que a professora explora os aspectos estruturais do texto por meio de interpretações orais e coletivas, possibilitando que, a partir do texto, se efetivem reflexões sobre as suas características formais que tomam como ponto de partida os conhecimentos já dominados pelos alunos. Assim, ela favorece para que se estabeleçam diálogos entre as crianças e o texto a partir do próprio trabalho interpretativo do texto. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o diálogo que se instaura baseado em um conjunto de perguntas, que vão se abrindo para o

acréscimo de outras, imprime uma dinâmica de devolução da palavra ao "outro". Para Geraldi (1993, p. 178),

> [...] devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve [...] uma atitude responsiva, uma contra palavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado.

Desse modo, consideramos que, no evento descrito, essa forma de trabalhar e explorar o texto possibilita aos alunos estabelecerem relações entre o texto e as suas experiências de vida. Nessa direção, o estudo do vocabulário tal qual foi explorado pela professora, mesmo a partir de unidades lingüísticas menores que o texto, não se restringia apenas a identificar os significados de palavras do texto, mas possibilitava a exploração das palavras em diferentes contextos de uso/emprego.

Como pode ser visto por meio desses eventos, gêneros textuais, como poesia, fábula, quadrinhos entram nas salas de aulas de 1ª a 4ª séries em outros suportes, diferentes dos que eles circulam normalmente na sociedade, com a finalidade de desencadear um trabalho de leitura que prioriza a compreensão de informações veiculadas pelo texto. Assim, fica claro que a entrada do texto na sala de aula de 1ª a 4ª série, por meio de outros suportes que não seja o livro didático, não tem possibilitado que se instaurem, nessas salas de aula, práticas de leitura que favoreçam a formação de um leitor que ultrapasse as informações que estão na superfície textual. Por isso, acreditamos que ainda falte ao professor domínio de conhecimentos teóricos, por exemplo, conhecer as diferentes concepções de linguagem, de texto e de leitura que subsidiam a sua própria prática docente.

### 6.1.2 A leitura para subsidiar a aprendizagem de conteúdos gramaticais

Constatamos, no decorrer das observações, algumas aulas em que se evidenciavam utilizações do texto como pretexto para o estudo de conhecimentos gramaticais. A aula da 2ª série, transcrita do diário de campo do dia 2-8-2006, ilustra esse tipo de prática de leitura. Na aula, a professora da 2ª série havia utilizado boa parte do tempo trabalhando, no livro didático, algumas atividades relacionadas com o grau dos substantivos. Para "complementar o que haviam estudado", avisou aos alunos

que passaria um texto para ser copiado por eles no caderno. A atividade passada foi a seguinte:

*1 – Leia e copie:*

*Dona Pulguinha*
*Lá vem dona Pulguinha,*
*Pulando, bem rapidinha*
*E fazendo coceirinha*
*No rabinho*
*Da cachorrinha Fofinha.*
*Ela é tão pequenininha,*
*Mas tão pequenininha,*
*Que eu pensei...*
*Que fosse imaginação minha.*

*2 – Leia e copie todas as palavras na forma diminutiva.*
*3 - Separe as sílabas das palavras copiadas.*

*Uma aluna pergunta se pode fazer as atividades de número 2 e 3 juntas. A professora reconhece que poderia tê-las colocado juntas. Diz que sim. Outro aluno pergunta se é para escrever duas vezes as palavras repetidas. A professora diz que não. "Pra que repeti?". Em seguida, solicita a leitura em voz alta por dois alunos. Pede que comentem a última parte do texto: "O que significa a palavra imaginação aí?". Uma aluna fala "pensamento". A discussão não avança. A professora não comenta sobre a fala da aluna, apenas diz que "[...] a pulga era tão pequena, que quase não dava para enxergar, aí alguém achou que ela não existisse de verdade"* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 2-8-2006).

A partir dessa descrição, podemos considerar que o texto trabalhado nessa perspectiva priorizou exclusivamente o estudo de aspectos gramaticais, portanto o texto foi utilizado, especificamente, para desenvolver atividades relacionadas com grau dos substantivos (grau diminutivo). Esse tipo de utilização do texto como pretexto para o trabalho com conteúdos gramaticais também foi observado na sala de 4ª série. Em uma das aulas, a professora propôs a "revisão" dos conteúdos associados a verbo e a advérbio, tomando o gênero textual receita como objeto de trabalho. O trabalho de exploração desse texto na sala da 4ª série é descrito a seguir:

*Há um livro de receitas sobre a mesa da professora. Ela o abre e mostra aos alunos perguntando "Que tipo de texto vocês acham que tem em um livro desses?" As crianças respondem: "Receita". A professora continua: "Aliás, será que podemos chamar de texto o que tem aqui?" Alguns dizem: "Não!" A professora diz: "Mas não tem palavras e figuras?" "Então, podemos ler?". Ela lê a receita "Manjar de groselha". Ao final, pergunta: Quem vai querer experimentar?". Todos levantam a mão. Então, a professora fala que vai dar a cópia. Os alunos exclamam "Ah!". Ela diz que essa receita foi trazida por uma aluna da outra 4ª série. Pede a dois alunos que ajudem a devolver os cadernos de Português para os colegas e passa na lousa as seguintes questões para os alunos copiarem:*

*Responda:*

1. *A receita é um tipo de texto? Por quê?*
2. *Quem é o autor das receitas?*
3. *Quais são as partes de uma receita?*
4. *Qual a utilidade de uma receita?*
5. *Qual o modo verbal utilizado nas receitas?*
6. *O que faz parte dos ingredientes?*
7. *O que faz parte do modo de fazer?*
8. *Qual a importância de se seguir rigorosamente uma receita?*

*Aguarda alguns minutos para eles responderem e, em seguida, começa a correção. As respostas dadas pelos alunos para o item 1 giram em torno de "Porque tem palavras e desenhos". No entanto, a professora registra na lousa: "Porque ela orienta o leitor a preparar ou fazer um alimento". E, assim, a professora vai anotando na lousa, as respostas dos alunos, modificando o que as crianças dizem. Notamos que as crianças apagam o que escreveram e copiam os registros da professora. Observamos que as crianças não responderam à questão 5, pois ainda não haviam copiado a receita, mas a professora adianta a resposta, expondo que os verbos estão no modo imperativo, pois dão uma instrução, uma ordem de como fazer alguma coisa. Após a correção dessas atividades, os alunos copiam do quadro a seguinte receita que a professora mencionara:*

*Manjar de Groselha*

*Ingredientes:*

*½ litro de xarope de groselha*

*½ litro de maisena*

*Modo de preparar:*

1. *Em uma panela, misture o xarope de groselha com ½ litro de água (reserve uma xícara desse refresco). Leve o restante ao fogo e deixe até levantar fervura. Retire do fogo.*
2. *Dilua a maisena no refresco reservado. Acrescente ao xarope quente, misture bem e leve novamente ao fogo.*
3. *Tire do fogo e passe para uma panela molhada com água fria. Espere esfriar e conserve em geladeira até o momento de servir.*
   *Dica: se a maisena formar goma, bata no liquidificador, antes de despejá-la na tigela.*

*Após a cópia da receita, a professora pede que as crianças leiam e façam o seguinte exercício:*
*a) Na receita, na parte de como preparar, circule todos os verbos.*
*b) Retire os advérbios da receita.*
*c) Quando retirou os advérbios, você achou que eles fizeram falta? Por quê?*
*Registramos as respostas dos alunos durante a correção oral. Para os itens "a" e "b" não apresentaram dificuldades. Citaram todos os verbos. Citaram "bem" e "novamente" como advérbios. No item "c", percebemos que a maioria compreendeu a função do advérbio na construção do texto, pois falaram, entre outras respostas, que quando tiraram "essas palavras", "a receita ficou diferente". A professora pergunta: "diferente como?". "A receita pode não dar certo porque tem que saber como se faz". "Se não disser misture bem, pode alguém só misturar um pouco e embolar tudo". Entretanto, constatamos também que alguns alunos não identificaram os advérbios no texto* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 28-8-2006).

Como pode ser notado, o trabalho com o texto, nas turmas de 2ª e 4ª série, indica que as professoras utilizaram os textos copiados na lousa para desenvolver prioritariamente atividades de estudo de conteúdos gramaticais, mais especificamente, para propiciar aos alunos análise da língua como conjunto de classes e funções gramaticais.

É importante chamar a atenção, ainda, para o tipo de enfoque dado pela professora da 4ª série na exploração escrita do texto. Constatamos que as questões passadas na lousa para as crianças responderem versavam sobre a identificação de alguns aspectos relacionados com a autoria e as características composicionais do gênero receita. Assim, podemos compreender que a professora tenta se aproximar de uma

perspectiva de trabalho que toma o gênero como unidade de ensino-aprendizagem. Porém, a forma com que explorou esses aspectos, em nosso entendimento, apenas possibilita aos alunos uma relação pragmática e funcional com o texto, uma vez que as questões deram ênfase somente à exploração de aspectos que levam as crianças a reconhecerem o referido gênero no contexto de outros gêneros textuais que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, reconhecemos que o trabalho com o gênero "receita", na sala da 4ª série, não permitiu às crianças compreenderem os mecanismos lingüísticos que comumente são utilizados nesse tipo de composição textual para a produção de efeitos de sentido. Daí os alunos não conseguirem responder a algumas das questões colocadas na lousa.

Tendo em vista essas colocações, destacamos que, tanto na sala da 2ª como na sala da 4ª série, consideramos que o texto foi utilizado, prioritariamente, com o pretexto para a identificação de certas classes de palavras, ou para a segmentação de palavras do texto em sílabas e ainda para aprendizagem de algumas características do gênero. Nessa perspectiva, podemos perceber que o trabalho com o texto realizado pelas professoras dessas turmas valoriza uma prática de leitura que parece partir do princípio de que o texto é um conjunto de elementos gramaticais, visto que os aspectos estruturais do texto foram abordados nas aulas como “[...] entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem” (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Uma conseqüência desse tipo de trabalho com o texto apenas favorece para que o leitor realize uma atividade de reconhecimento, de reprodução do sentido das palavras e estrutura do texto. Nessa perspectiva, a leitura “[...] é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH ; ELIAS, 2006, p. 10). Em nosso entendimento, as concepções de texto e de leitura evidenciadas nas referidas aulas não auxiliaram os alunos quanto ao desenvolvimento da capacidade de uso da língua, portanto desfavorecem a constituição do leitor crítico.

Podemos constatar que atividades de leitura na referida perspectiva se ancoram em princípios que se sustentam teoricamente e metodologicamente na orientação denominada por Bakhtin (1990) de objetivista abstrata, baseada nas leis de um

sistema lingüístico imutável, que obedecem ao princípio da imanência. Assim, o sistema lingüístico deve ser acatado pelo indivíduo tal como ele é, pois "[...] só existe um critério lingüístico: está certo ou errado; além do mais, por correção lingüística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua" (BAKHTIN, 1990, p. 79).

Cabe ressaltar o que lembra Bakhtin (1990), ao criticar a desvinculação da palavra de seu contexto histórico real de utilização: a crença de que é possível estudar a língua a partir de métodos e categorias que não contemplam a atividade dialógica da linguagem é, segundo esse teórico, um dos grandes equívocos do objetivismo abstrato.

Essa atividade dialógica da linguagem a que se refere Bakhtin (1990) pôde ser identificada na sala da 1ª série, em que conhecimentos ortográficos aparecem sendo trabalhados a partir do texto de forma diferenciada. Algumas atividades denotavam a intenção das professoras em promover interlocução dos alunos com os textos. Uma dessas atividades observada na sala da 1ª série nos levou a compreender que houve um propósito inicial de trabalhar a leitura na perspectiva da construção de sentidos do texto, conforme o fragmento do diário de campo do dia 7-7-2006.

*A professora mostra um gibi do "Menino Maluquinho", de Ziraldo, e pergunta quem conhece a personagem. Todos levantam a mão. Todos querem falar ao mesmo tempo em que já leram, que gostam, que têm a revistinha etc. A professora diz que ler gibi é um tipo divertido de leitura. Pede para observarem o formato, as cores, os quadrinhos, os balões com as falas. Avisa que o texto da aula será uma piada do Maluquinho. Pergunta se conhecem, se já ouviram uma piada. Maior alvoroço. Todas querem contar piadas. A professora diz que perguntou se já ouviram e não quem quer contar. Pede que façam uma leitura silenciosa enquanto copiam o texto. A atividade que foi passada como cópia foi a seguinte:*

Leitura e escrita:

MALUQUINHO

Ziraldo

Maluquinho chegou atrasado mais uma vez para a aula. A professora reclamou:

_ Maluquinho, você chegou tarde de novo?

_ Mas a senhora diz que não tem problema, professora.

_ Como? Eu nunca disse isso.

_ Disse sim senhora. A senhora diz sempre que nunca é tarde para aprender.

*Após a leitura em voz alta pelos alunos, a professora explora o texto:*

*P 1: Podemos dizer que há uma conversa, um diálogo no texto?*

*A: Sim!*

*P 1: Que pistas eu tenho?*

*A: ?*

*P 1: Vamos, crianças! Que marcas tem ali para eu saber que é uma conversa?*

*_Travessão. - diz uma aluna.*

*P 1: Muito bem! Quem são os personagens?*

*A: Maluquinho e a professora.*

*P 1: De que outra maneira Maluquinho chama a professora?*

*A: De Senhora.*

*P 1: Podemos dizer que Maluquinho não compreendeu direito o que a professora disse? Será que ele podia chegar atrasado? O que significa "nunca é tarde para aprender"?*

*A: ?*

*P 1: Quem já viu a campanha na TV..."Pra aprender a ler..."Lembraram? Nunca é tarde quer dizer que todos podem aprender a qualquer momento da vida, não só crianças, não é? Muito bem. Vocês vão pegar este texto aqui e reescrever em quadrinhos, bem bonito. Tem que ter todas as falas nos balões e a fala do narrador.*

*As crianças se envolvem na tarefa. Trocam comentários e material de desenho entre si. Observamos que a grande maioria deixa em preto e branco, mas capricha nos detalhes. A professora vista os trabalhos e pede que substituam algumas palavras consideradas ortograficamente incorretas. Sugere que troquem os textos entre si para que os colegas*

*vejam o resultado. Diz que, posteriormente, esses desenhos irão para o mural. Em seguida, encaminha a seguinte tarefa:*

Copie do texto palavras com: nh, ch, pr, tr, s

*Corrige oralmente, ou seja, pede que as crianças repitam as palavras copiadas do texto, conforme lhes fora solicitado* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 7-7-2006).

Podemos considerar que, apesar de o texto ter sido usado com o propósito de também trabalhar conteúdos relacionados com a escrita ortográfica, a professora da 1ª série o utilizou forma diferenciada, pois, inicialmente, buscou explorar conhecimentos que os alunos já traziam sobre o tema sugerido. Isso contribuiu, a nosso ver, para estimular a criança a refletir sobre o que seria abordado no texto, construir hipóteses, fazer inferências e estabelecer relações entre o que conheciam e o que seria apresentado.

Com isso, a professora possibilitou que as crianças aprendessem a desenvolver a capacidade de dialogar com o texto, instaurando um processo dialógico em torno dessa atividade, uma vez que, ao iniciar a exploração do texto pela conversa informal com os alunos, instaurava, na sala de aula, a possibilidade de as crianças criarem expectativas sobre a leitura. Além disso, as questões lançadas oralmente para os alunos favoreciam para que eles pudessem manifestar suas idéias e compará-las com as dos demais alunos.

Entendemos que essa forma de organizar atividades de leitura permite instaurar processos dialógicos, o que nos leva portanto, a identificar, nessa prática, uma aproximação da concepção de ensino que vê a linguagem como processo de interação verbal, pois prevê um sujeito que age, interage com o contexto em que se insere e atua sobre o interlocutor com quem dialoga em diferentes contextos em que faz uso da linguagem.

Julgamos importante ressaltar que essa perspectiva de trabalho em turmas de alfabetização permite fazer com que as crianças entendam que diferentes gêneros possuem características comuns (CARVALHO, 1995). Ainda para essa autora (1995, p. 23), [...] “se este trabalho for realizado freqüentemente, desde o início da

alfabetização, os alunos ficarão preparados para saber o que podem esperar de determinada leitura: é o primeiro passo para a formação de leitores críticos".

Como vemos, é a forma como o professor organiza a exploração do texto que possibilita ou não que a leitura seja efetivada na escola de uma forma que contribua para ensinar as crianças a estabelecerem diálogos com a diversidade de textos. Acreditamos que, para a formação do leitor crítico, faz-se necessário um trabalho que ensine as crianças a explorar o texto nas suas mais diferentes formas de existência na sociedade. Para isso, o professor necessita de uma base de conhecimentos teóricos acerca da linguagem que permita que ele analise como os gêneros textuais são explorados por ele na sua prática de ensino.

### 6.1.3 A leitura (quase) fruição: os gibis na sala de aula

No período em que estivemos observando as práticas de leitura que se efetivavam na Escola X, foi desenvolvido um projeto de leitura de gibis durante duas semanas, pela professora da 2ª série. Ela procurou envolver a turma em vários momentos de leitura, utilizando a revista em quadrinhos "Turma da Mônica", de Maurício de Sousa. Apesar de termos registrado, no diário de campo, todos os momentos do projeto, elegemos apenas uma atividade para análise:

Inicialmente, tivemos acesso a algumas informações sobre o projeto, que, segundo a professora, fora copiado de uma revista pedagógica comprada em banca de revista. A professora externou que achou o projeto interessante e decidiu realizá-lo na sala de aula, com algumas adaptações feitas por ela e pela colega que trabalhava também com uma turma de 2ª série, em outro turno, na mesma escola. Dentre os objetivos do projeto, segundo a professora informante, estão:

> *_ apropriar-se dos elementos que compõem as histórias em quadrinhos;*
> *_ conhecer um outro tipo de discurso e aprender a distinguir a fala do narrador da fala dos personagens;*
> *_ identificar a função de diferentes tipos de balões;*
> *_ conhecer a origem das histórias em quadrinhos;*
> *_ ampliar o vocabulário;*

> _ *aprender a produzir textos em quadrinhos* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 22-8-2006).

Conforme podemos observar, os objetivos do projeto ilustram que a atividade com os gibis foi idealizada para trabalhar a forma composicional do gênero, recursos extralingüísticos e vocabulário. Portanto um trabalho que buscou fazer uso do gênero história em quadrinhos apenas como pretexto para o ensino de aspectos estruturais. O evento a seguir, transcrito do diário de campo, ilustra essa afirmação:

*De posse dos gibis, os alunos vão observando, conforme orientação da professora, as informações encontradas na capa das revistas e preenchem o roteiro dado por ela.* Eis o roteiro entregue aos alunos durante a aula:

> *EMEF "X"*
> *Nome:_____*
> *Data:_____Série:_____*
>
> *Leia e observe atentamente a capa da revista em quadrinhos que está com você.*
>
> *1) Na parte superior da capa da revista, em letras grandes, está escrito o quê?*
>
> *2) Qual das personagens criadas pelo desenhista Maurício de Sousa é capa desta revista?*
>
> *3) Você quer saber o que é um logotipo? Pesquise no dicionário.*
>
> *4) Essa revista é uma publicação da Editora Globo e Maurício de Sousa. Observe e responda:*
>
> *5) O que representa o logotipo da Editora Globo?*
>
> *6) Como se chama a personagem que compõe o logotipo da Maurício de Sousa Editora?*
>
> *7) Na capa das revistas, geralmente aparecem a data da publicação, o número da revista e o preço.*
>
> *a) Qual é o número dessa revista?*
>
> *b) Quanto custou?*
>
> *8) Há também na capa um endereço eletrônico para os internautas. Localize-o e copie-o.*
>
> *9) Escolha uma história, leia, escreva o título. Desenhe a personagem principal e escreva suas características.*

*Para a questão 3, a professora auxilia as crianças a encontrarem o verbete "logotipo". As crianças utilizam os minidicionários distribuídos pela professora conforme Fotos 7, 8 e 9. Explica, na lousa, complementando a informação. Faz o desenho do globo e explica o que representa: "É como se fosse o mundo se abrindo em páginas" (Foto 5). Diz que a figura do "Bidu" foi escolhida para compor o logotipo, porque foi uma das primeiras personagens que o Maurício de Souza criou. A Foto 6 registra o momento em que as crianças mostram à professora as informações encontradas nas capas dos Gibis, como nome da editora, ano de edição, preço da revista etc.*

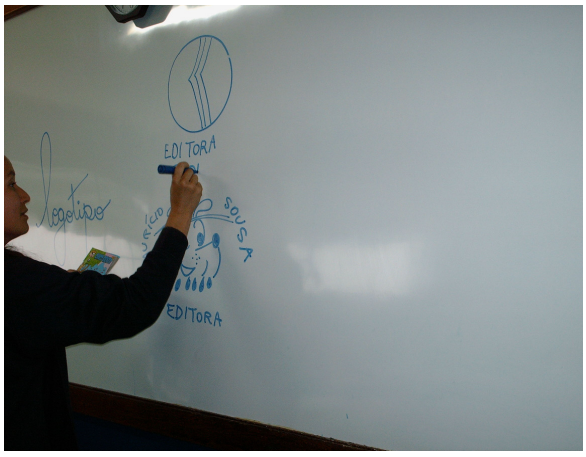



Foto 5 - Professora desenhando informações contidas na capa dos gibis

Foto 6 - À medida que localizam as informações, os alunos mostram à professora

*Trabalha o gênero descrição na proposta 9 da atividade. As crianças se envolvem com os desenhos e muitas se esquecem de escrever as características pedidas. É preciso que a professora diga que não vai aceitar somente o desenho. Algumas crianças apresentam a personagem escolhida, citando suas características.*

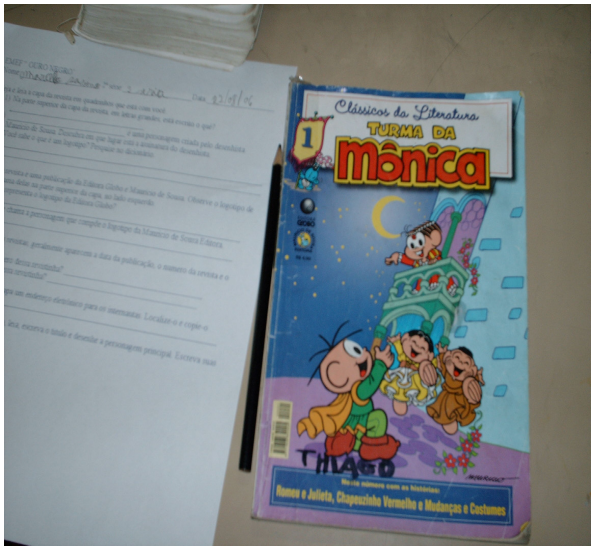



Foto 7 - Projeto "Trabalhando a leitura através dos gibis"

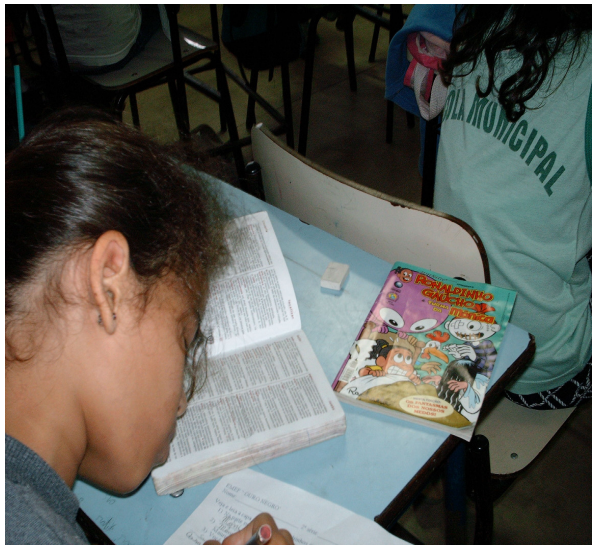


Foto 8 - Trabalhando informações da capa dos gibis

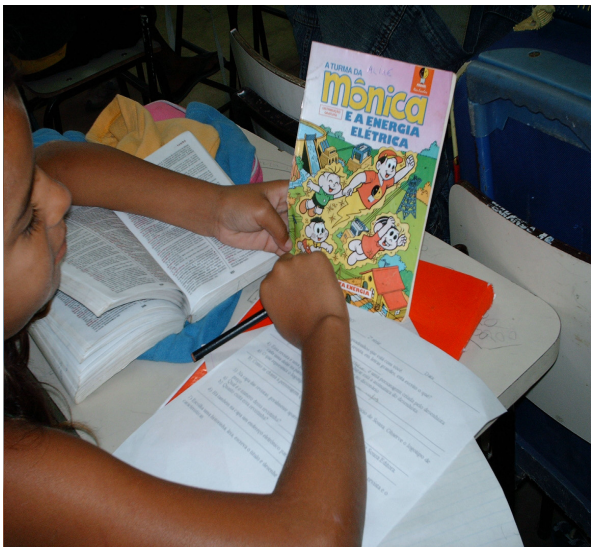



Foto 9 - Leitura da capa do gibi: ampliando vocabulário

*Ao final da aula, a professora leva as crianças à biblioteca para acessarem o endereço eletrônico contido nas capas das revistas: www.monica.com.br. Elas ficam encantadas com tantas cores e informações. Querem ler tudo e se acotovelam no espaço pequeno. A professora os divide em pequenos grupos por vez. As crianças se divertem bastante com as tiras, os passatempos, as histórias seriadas. Percebe-se, pelas fisionomias, que gostaram muito da experiência* (Fragmentos do DIÁRIO DE CAMPO do dia 22-8-2006).

O evento acima descrito demonstra que o trabalho com o gibi na sala de aula da 2ª série, valorizou a exploração de algumas convenções que são próprias a esse

suporte textual, por exemplo, tamanho, espessura das letras, símbolos utilizados, identificação e características de personagens. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com o gibi privilegiou práticas de leitura como estudo do texto. Como Geraldi (2001) pontua, esse tipo de prática de leitura é também uma forma de interlocução com o texto, uma vez que favorece para que os alunos assumam uma postura ante o texto, como identificar elementos estruturais característicos do suporte e/ou do gênero textual.

No entanto, vale destacar que a leitura do texto, no caso, a interlocução com a história em quadrinhos e o seu suporte tornaram-se pretexto para instaurar processos interlocutivos em torno somente de aspectos estruturais. Acreditamos que esse tipo de projeto poderia promover práticas de leitura que transcendessem esses propósitos, pois a formação do leitor crítico, como sabemos, demanda o desenvolvimento de capacidades para além da identificação de aspectos/ características, para além da sua estrutura.

Ressaltamos que a formação do leitor crítico prescinde de um trabalho com a leitura que favoreça a construção de processos interlocutivos com os gêneros e seus suportes textuais de forma a levar as crianças a dialogarem com o texto, construindo, assim, relações que ultrapassem a materialidade do próprio texto. Apesar disso, não podemos desconsiderar que o projeto desencadeou, na 2ª série, prática de leitura de textos eletrônicos que teve o computador como suporte.

## 6.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA COM O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, segundo Marcuschi (2003), é um suporte textual bem diverso de outros suportes textuais, como uma revista semanal, pois os destinatários, os objetivos e as esferas de atividades discursivas do livro didático são diferentes dos outros suportes. Para o referido autor, essa distinção se deve ao fato de que o livro didático tem interesses e objetivos específicos na escolha dos gêneros, uma vez que

> [...] busca gêneros adequados a certos objetivos do ensino, visa a uma variação ampla, contempla os mais freqüentes, exemplifica peculiaridades estruturais e funcionais, o que não atinge a estrutura dos gêneros, mas sua

> funcionalidade imediata no que tange ao interesse e não à função (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

Marcuschi (2003) pontua que uma propaganda, por exemplo, continua uma propaganda no livro didático, porém, nesse suporte, ela opera como exemplo para produzir os propósitos originais desse gênero, o que não quer dizer que isso seja o que Bakhtin denomina de uma transmutação do gênero. Os gêneros textuais que circulam na sociedade, ao se apresentarem no livro didático, se aproximam do que se pode denominar de uma reversibilidade de função, pois a forma do gênero não se modifica nesse suporte. "[...] Por isso, o LD é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual" (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

Nessa direção, observando que o livro didático apareceu como o segundo suporte mais utilizado nas salas de aula pesquisadas, consideramos importante analisar eventos em que ele era utilizado, para compreender que tipo de abordagem de leitura se realizava nesse suporte. É importante destacar, também, que, pelo fato de ser um suporte que propicia a circulação de diferentes gêneros textuais, acreditávamos que seria importante centrar nosso olhar investigativo no livro didático para conhecermos que procedimentos de leitura se realizavam com ele, que interações se efetivavam com os gêneros textuais nas salas pesquisadas e como se caracterizava a dinâmica das práticas de leitura.

### 6.2.1 Ler para aprender conteúdo gramatical

Constatamos que as práticas de leitura cuja finalidade era ler para aprender conteúdo foram mais recorrentes, pois se fizeram presentes com mais freqüência tanto nos suportes de texto levados pelas professoras, conforme já mostramos, como nas atividades realizadas no livro didático.

Vale destacar que, nessas práticas, observamos que, ao lidar com os textos do livro didático para ensinar conteúdos, algumas professoras adaptaram a metodologia

sugerida pelo autor do livro à realidade de sua sala, conforme mostramos no evento a seguir, realizado na sala da 2ª série:

*Na aula do dia 15-8-2006, a professora da 2ª série trabalhou as atividades da página 167 do livro didático. Primeiramente leu para os alunos o texto de Sylvia Orthof, gerador da questão número 4.*

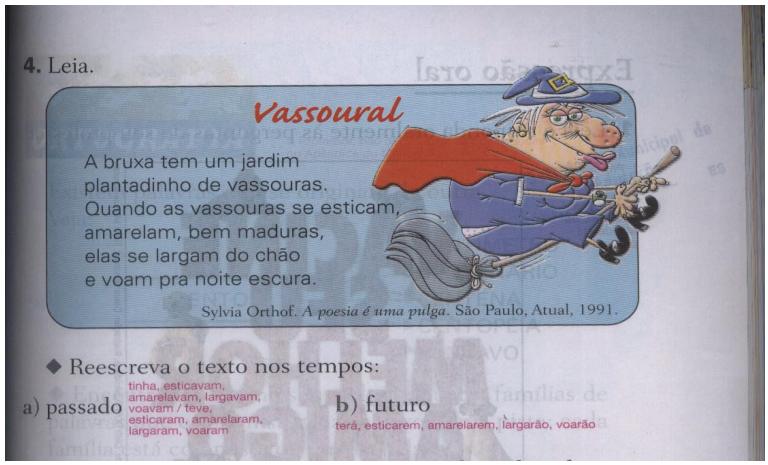

4. Leia.
Vassoural
A bruxa tem um jardim
plantadinho de vassouras.
Quando as vassouras se esticam,
amarelam, bem maduras,
elas se largam do chão
e voam pra noite escura.
Sylvia Orthof. A poesia é uma pulga. São Paulo, Atual, 1991.
◆ Reescreva o texto nos tempos:
a) passado
tinha, esticavam, amarelavam, largavam, voavam / teve, esticaram, amarelaram, largaram, voaram
b) futuro
terá, esticarem, amarelarem, largarão, voarão

**Figura 4 –** Atividade do livro didático da 2ª série sobre tempos verbais

*A professora inicia a aula explorando o sentido do termo "Vassoural". Pergunta por que o título "Vassoural"? O que tem a ver com o texto? Alguns alunos falam "É um jardim de vassoura..." ou "Que, em vez de pé de flor, tem pé de vassoura"... Inicia oralmente a atividade "a" dessa questão. Os alunos têm alguma dificuldade, mas a professora vai registrando na lousa outros exemplos e eles vão percebendo, comparando e respondendo, conforme podemos acompanhar no seguinte diálogo entre a professora P2 e seus alunos.*

*P2: A bruxa tem um jardim. Em que tempo está? Presente, passado ou futuro?*
*A: _Presente! ((respondem em coro.*
*P2: E se eu quiser colocar no passado? Como vou dizer? Se fosse há muito tempo?*
*Alunos: ((apenas se entreolham)).*
*P2: Prestem atenção! Você, "L". Hoje você* ***tem*** *uma bicicleta. Se fosse quando você era bem pequenininho, eu tenho que dizer que... Você t****inha*** *uma bicicleta, não é? ((o grifo indica a ênfase no tom da professora)).*
*E registra na lousa, sublinhando as duas formas verbais: "L" tem uma bicicleta hoje. "L" tinha uma bicicleta quando era bem pequeno.((pede que os alunos leiam as duas orações)).*
*P2: Viram a diferença? Vamos continuar... "as vassouras se esticam" é agora. Como ficaria se fosse ontem?*
*Um aluno diz "Esticou".*

*P2: "Esticou", se fosse uma vassoura. Esticaram... mais de uma, são as vassouras... As vassouras se esticaram.*

*Em seguida, conduz a atividade para que os alunos dêem conta de reescrever o texto, empregando os verbos no tempo passado. Os alunos lêem o texto após a substituição. A professora registra na lousa as outras possibilidades e explica que os verbos no tempo "passado" podem ser ditos de dois modos diferentes: tinha ou teve; esticaram ou esticavam etc. Porém, contrariamente à intenção inicial, não provoca nenhuma situação para que os alunos experimentem a aplicação desses verbos em situações concretas de uso, por meio de algum exemplo que os levem a refletir sobre língua. Dá continuidade à aula, utilizando os mesmos procedimentos para trabalhar os verbos no futuro, conforme sugestão da atividade "b", o que exigiu grande empenho da professora, no sentido de expor vários exemplos para que os alunos comparassem e chegassem às formas "terá", "largarão" e "voarão".* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 15-8-2006).

Podemos inferir que a "dificuldade" dos alunos nesse momento foi devido ao fato de que, no dia-a-dia, é bastante comum o uso das formas "vão voar" ao invés de "voarão", não só pelas crianças, mas também por alguns adultos em situações informais de uso da língua, o que poderia ser comentado pela professora.

Com relação ao conteúdo do texto "Vassoural", observamos que, apesar de não haver sugestão das autoras ou qualquer outra orientação no Manual do Professor com relação à questão trabalhada, a forma como inicia a abordagem (expressão oral) denota intenção da professora em dar voz aos alunos para que estabeleçam interação com o texto, para que possam expressar conhecimento prévio, porém não passa do simples exercício de associar o título ao texto. Nenhuma questão significativa sobre o conteúdo ou sobre o gênero do texto foi levantada, nem pelos alunos, nem pela professora, nem pelas autoras do livro didático, o que nos leva a crer que a existência do texto era unicamente para se estudar tempos verbais. Podemos inferir que o texto serviu de puro pretexto para a abordagem gramatical prevista.

Percebemos a intenção da professora em favorecer a reflexão sobre a linguagem quanto às variações sociais, ao "corrigir" a expressão do aluno, modificando a forma "esticou", no singular, para "esticaram", no plural. No entanto não foi explorada ou

não foi aproveitada a oportunidade de levar os alunos a refletirem o porquê de se utilizar esta e não aquela forma e que efeitos de sentido elas produzem. Então, parece que se trabalha em uma perspectiva em que "[...] as respostas dos alunos são para serem corrigidas e não para serem expandidas" (GERALDI, 1993, p. 158).

Percebemos, assim, que corrigir simplesmente para que os alunos substituam a forma "errada" pela "correta" indica uma concepção de ensino prescritivo, que se ancora na concepção de linguagem apenas como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2000; KOCH, 2003). Vale ressaltar que o ensino de língua materna pautado no reconhecimento e reprodução desfavorece a constituição de leitores críticos, uma vez que os alunos não protagonizam a construção do seu próprio conhecimento da língua. Em outras palavras, se os alunos apenas reproduzem, sem questionar, as "verdades" que o professor coloca, perdem a chance de refletir criticamente a respeito da linguagem.

Sendo assim, consideramos que, apesar de a professora ter demonstrado a preocupação para que se estabelecesse interlocução dos alunos com o texto, esta aconteceu mais entre alunos e professora, pois ela se antecipava às conclusões dos alunos, demonstrando uma postura em que cabe à professora ensinar o conteúdo e ao aluno aprender. Assim, a concepção de ensino da língua se evidencia, portanto, na autoridade e não propicia ao aluno construir o conhecimento.

Outro aspecto que podemos considerar (nesse caso, positivo) se refere à "competência e à autonomia" demonstradas pelo encaminhamento criado para que os alunos, por meio da leitura de exemplos expostos pela professora e do próprio texto reescrito por eles, se aproximassem da compreensão do conteúdo trabalhado, no caso, tempos verbais. Sobre a relação do professor com o livro didático, Lajolo (1996, p. 3) observa:

> [...] Muitas vezes, o livro didático é inadequado pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere. Nesta situação, cabe ao professor substituir exercícios e atividades [...] Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto

> a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.

Dessa forma, compreendemos que a metodologia criada pela professora da 2ª série, explicitada em vários exemplos que ela mostra às crianças, resultou na tentativa de complementar as atividades para que o conteúdo exposto "falasse mais de perto a seus alunos", denotando preocupação vinculada ao objetivo da aula, que era ensinar um conteúdo gramatical, apesar de a atividade de leitura ter ficado em segundo plano.

Após encerrar a proposta no livro didático, a professora encaminha uma atividade que não estava prevista no livro, cujo comando era *"Circule os verbos nas frases e diga em que tempo estão: presente, passado ou futuro"*, o que nos levou a crer que seria para "reforçar" o conteúdo estudado. Os alunos copiam a atividade passada na lousa. Tratou-se de um exercício que apresentava frases soltas, construídas pela professora a partir do próprio contexto da sala de aula, utilizando o nome de alguns alunos, por exemplo, "Fulana leu vários livros durante as férias" etc. A grande maioria não encontra dificuldades na "caça" aos verbos, mas poucos deram conta de identificar o tempo verbal, sem a ajuda da professora.

Entendemos que, nesse evento, a "autonomia" da professora revelou o retorno ao ensino tradicional da gramática. Podemos perceber que, apesar das intenções de modificar as atividades do livro didático, demonstradas na prática da professora P2, nessa aula, entendemos que ela se apropria da concepção de texto como "[...] conjunto de elementos gramaticais" (KLEIMAN, 1995, p. 17). Essa autora destaca ser uma prática bastante comum no livro didático considerar os aspectos estruturais do texto. Segundo ela,

> [...] uma versão dessa prática revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Consideramos que essa prática revela uma concepção de língua como código, em que o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento (circular os verbos) e reprodução (identificar os tempos verbais a partir do modelo dado), sem que precise refletir sobre o emprego desses tempos verbais em situações reais de

comunicação, para compreender a importância do seu uso na constituição de sentidos.

Uma outra aula analisada em que os alunos lêem para aprender conteúdo gramatical é a da professora da 4ª série, descrita a seguir, conforme consta nos registros do diário de campo do dia 23-8-2006.

Vale ressaltar que o conteúdo tratava da continuação do estudo de advérbios, provavelmente já iniciado em outro momento, pois as páginas anteriores do livro didático traziam alguns exercícios, conceito de advérbio, bem como lista de classificação. Nessa aula, o conteúdo tratava do emprego dos advérbios e das locuções adverbiais, especificamente a atividade de número 8, da página 99, conforme reproduzimos a seguir:

*Leia palavras que indicam as circunstâncias em que ocorre a ação dos verbos. Observe que, no quadro amarelo, foram escritas ações usando apenas uma palavra e, no quadro azul, mais de uma palavra.*

*Cantar*

| | |
|---|---|
| *Afinadamente* | *de alegria* |
| *Docemente* | *com devoção* |
| *Raramente* | *sem desafinar* |
| *Divinamente* | *com emoção* |

*Faça o mesmo em seu caderno com os verbos:*

a) comer b) andar

[12]

*A professora lê o encaminhamento da atividade e os exemplos dados com o verbo cantar. Pede às crianças que façam o mesmo com os verbos "comer" e "andar". Determina um tempo para que elas escrevam no caderno. Em seguida, pede a alguns alunos que leiam as respostas. Assim, para o verbo "comer", os alunos respondem: rapidamente, com pressa, devagar, muito, pouco etc.; para o verbo "andar", as respostas são: com pressa, devagar, apressadamente, correndo, bastante. A professora intervém para falar que "correndo" é*

[12] BRAGANÇA, Angiolina Domanico. Bem-te-li: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000. v. 4, p. 99.

*também um verbo e não pode ser advérbio. Pede à aluna que substitua por outra palavra. A aluna diz "depressa". O diálogo se esgota aí.Nenhuma modificação metodológica foi acrescentada pela professora a fim de estabelecer a possibilidade de entendimento da aluna sobre o porquê da substituição* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 23-8-2006.)

As atividades foram seguidas conforme se encontravam no livro, de forma descontextualizada, sem que possibilitassem qualquer reflexão sobre a língua, visto que não permitiram aos alunos desenvolver ou demonstrar capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre palavras (no caso, capacidade de perceber as relações que os advérbios estabelecem com os sentidos dos verbos num determinado contexto). As implicações dessa abordagem se evidenciaram logo em seguida, conforme observamos na continuidade da aula, quando alunos e professora retomam a página do livro que traz o conceito pronto de advérbio e de locução adverbial:

*A professora pede a alguém que leia as informações dadas pelas autoras do livro didático (essas informações se resumem em "explicar" que as palavras do quadro amarelo são advérbios e as do quadro azul são locuções adverbiais). Em seguida, pergunta qual a diferença entre advérbio e locução adverbial. As crianças olham para a página do livro, mas não arriscam nenhuma resposta. A professora insiste "E então? Não é possível que ninguém tenha nada para me dizer". Como não obtém resposta, convida uma aluna a escrever na lousa uma frase com o verbo estudar. A aluna escreve: "Eu vou estudar para a prova de Geografia". Percebemos que a aluna ainda não havia compreendido o objetivo da professora ao fazer tal solicitação ou que a professora não tivesse sido clara ao pedir: "Escreva uma frase com o verbo estudar, (ao que a aluna atendeu corretamente, pois escreveu uma frase com o verbo estudar). A partir do que a aluna escreveu, a professora pede que ela acrescente algum advérbio depois do verbo estudar. A aluna escreve, então: "Eu vou estudar muito para a prova de Geografia". A professora diz "muito bem, pode sentar"* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 23-8-2006).

A concepção de ensino evidenciada nessa passagem se baseia nas teorias lingüísticas centradas no estruturalismo. Nessa concepção, o objeto de análise da língua se resume ao sistema lingüístico, às unidades mínimas de significação: fonemas, morfemas, sintagmas e frases, portanto, uma prática de leitura pautada nessa concepção, "[...] considera os aspectos estruturais do texto como entidades

discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem" (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Sendo assim, o texto constituiu-se apenas como pretexto para o ensino de uma série de atividades gramaticais. A esse respeito, considerando que "[...] qualquer ocorrência de linguagem só existe no texto", Lajolo (1993, p. 57) destaca que,

> [...] quanto ao aprendizado das modalidades cultas da linguagem, é preciso ver que ele só é eficiente na medida em que habilita o aluno a produzir textos nela, a reconhecê-la quando frente a ela e, mais importante ainda, a perceber as ocasiões oportunas de sua utilização.

A partir das aulas descritas, consideramos que as práticas efetivadas nas salas da 2ª e 4ª séries, no que se refere ao desenvolvimento de leitura dos alunos para aprender, compreender os conteúdos gramaticais previstos no livro didático, não favorecem à formação de leitores críticos, pois, com base no que se evidenciou durante essas aulas, houve preocupação acentuada das professoras em transmitir determinados conteúdos gramaticais prontos, acabados, descontextualizados, em detrimento das possibilidades de auxiliar os alunos a refletirem sobre a utilização da língua em situações concretas de comunicação.

Podemos inferir que, tanto na perspectiva do autor do livro didático, quanto na perspectiva do professor, a leitura, nesse caso, acaba sendo uma atividade secundária, quando tratada com fins específicos de ensino de conteúdos gramaticais. Vale ressaltar que a expressão "A professora lê" foi recorrente nos episódios descritos, referentes à leitura no livro didático com finalidade de aprender conteúdo gramatical. Isso significou, em nosso entendimento, pouca autonomia e liberdade para os alunos lerem, eles mesmos, os enunciados das atividades, para tecerem comentários próprios e análises diferentes daquelas cristalizadas pelo livro didático.

Nesse sentido, o papel dos alunos como leitores encontrou-se já predeterminado: captar o entendimento e o conhecimento por meio da leitura do professor. Assim, pela forma como as professoras encaminharam a aula, pudemos observar a quase ausência da voz do aluno, a quem só coube, na maioria das vezes, receber os conteúdos a partir do que lhe foi imposto (pelo professor, pelo livro didático).

Vale lembrar que a exposição de um conteúdo/conhecimento gramatical no livro didático é objeto de leitura não só do professor, mas também dos alunos. Entendemos que a prática de leitura de exposições de conteúdos e/ou de propostas de atividades/exercícios seja de qualquer natureza é predominante no decorrer da escolarização dos indivíduos. Portanto é preciso que, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura desses conteúdos e dessas atividades também possa ser trabalhada na escola de forma a favorecer a formação do leitor crítico, pois não podemos esquecer que elas se constituem em um tipo de prática de leitura que os indivíduos utilizam na escola e fora dela.

Ler uma atividade ou o comando de uma atividade, ler a definição de um conceito ou ler exemplos que esclareçam a exposição de um conteúdo requer dos alunos determinadas capacidades. Eles precisam ser levados a compreender que, nessas situações, também estão realizando uma determinada prática de leitura. Essas atividades promovem a interação das crianças com textos científicos, com as definições, com as explicações, com os exercícios. Portanto, elas também são espaços discursivos. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que o livro didático é um suporte que reúne diferentes gêneros e, portanto, na sala de aula, é instaurador de discursividade, é, para nós, espaço de discursividade. Dessa forma, é fundamental que os professores tenham clareza da heterogeneidade de práticas de leitura que se efetivam na escola em situações de ensino-aprendizagem, pois, assim, acreditamos que eles estabeleceriam situações favorecedoras para a formação de leitores que sejam conscientes das condições de produção da(s) leitura(s) de um texto.

É nesse sentido que retomamos Geraldi (1984, p. 82), quando aponta a necessidade de reflexão sobre o “para quê” ensinamos o que ensinamos. Segundo o autor, responder ao “para quê” ler um texto, buscando nele informações, “[...] é uma questão prévia não só desse ‘tipo’ de leitura mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas a estas questões envolvem uma perspectiva política, do professor e do aluno” (GERALDI, 1984, p. 82). Vejamos, no próximo evento, como a leitura de conteúdos trabalhados no livro didático é importante para se refletir sobre as práticas de leitura que se efetivam na escola:

*A professora da 3ª série retoma a atividade da entrevista que os alunos fizeram com os colegas, dizendo que, quando eles apresentaram o perfil do entrevistado, falaram algumas característica de meninos e meninas da idade deles: "Vamos encontrar muitas que serão comuns à maioria". Escreve na lousa meninos/meninas e pede para eles citarem algumas. Os alunos citam:*

| *Meninas* | *Meninos* |
|---|---|
| *"choronas"* | *"bagunceiros"* |
| *"caprichosas"* | *"fortes"* |
| *"cheirosas"* | *"briguentos" / "implicantes"* |
| *"mais estudiosas"* | |

*A professora fala que essas características são classificadas como adjetivos. Que é sobre isso que vão estudar. Pede para abrirem a página 137 do livro de Português (Fig. 5) e, em seguida, solicita a alguns alunos que leiam os quadros e que observem as palavras sublinhadas. Trabalha oralmente com eles as questões de 1 a 3 da página 138 (Fig. 6).*

GRAMÁTICA
1. Leia.
Muita gente fala que menino (homem) é superior, melhor que a menina (mulher). Que ele, como já vimos, é mais esperto, corajoso e inteligente. "Homem se vira em qualquer lugar!" E a menina? "Elas são muito chatas, choram à toa. Parecem manteiga-derretida."
Não é verdade. O que acontece é que as pessoas são diferentes. Assim como há pessoas altas, magras, baixas ou gordas, há aquelas que são mais espertas, corajosas, ou indefesas.
Essa diferença, preste atenção, a gente vai encontrar de pessoa para pessoa, e não por ser homem ou mulher. Não é por serem meninos, que todos vão ser iguais. Ou por serem meninas, que todas terão o mesmo jeito.
Marcos Ribeiro. Menino brinca de boneca? Rio de Janeiro, Salamandra, 1990.
137

Fig. 5 - Página do livro didático com conteúdo gramatical – na sala de 3ª série

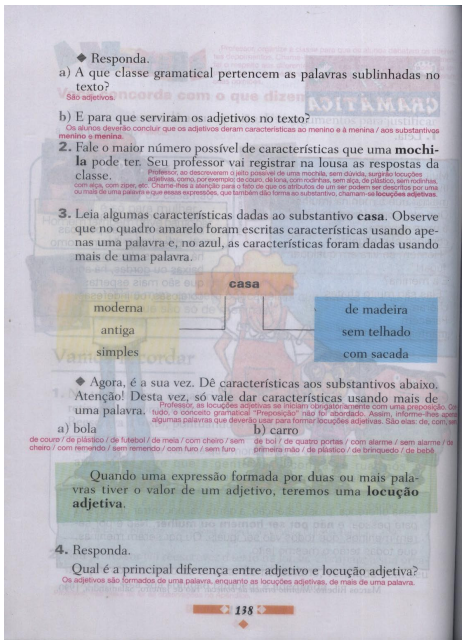

◆ Responda.
a) A que classe gramatical pertencem as palavras sublinhadas no texto?
São adjetivos.
b) E para que serviram os adjetivos no texto?
Os alunos deverão concluir que os adjetivos deram características ao menino e à menina / aos substantivos menino e menina.
2. Fale o maior número possível de características que uma mochila pode ter. Seu professor vai registrar na lousa as respostas da classe.
Professor, ao descreverem o jeito possível de uma mochila, sem dúvida, surgirão locuções adjetivas, como, por exemplo, de couro, de lona, com rodinhas, sem alça, de plástico, sem rodinhas, com seca, com zíper, etc. Chame-lhes a atenção para o fato de que os atributos de um ser podem ser descritos por uma ou mais de uma palavra e que essas expressões, que também são formas ao substantivo, chamam-se locuções adjetivas.
3. Leia algumas características dadas ao substantivo casa. Observe que no quadro amarelo foram escritas características usando apenas uma palavra e, no azul, as características foram dadas usando mais de uma palavra.
casa
moderna
antiga
simples
de madeira
sem telhado
com sacada
◆ Agora, é a sua vez. Dê características aos substantivos abaixo. Atenção! Desta vez, só vale dar características usando mais de uma palavra.
Professor, as locuções adjetivas se iniciam obrigatoriamente com uma preposição. Os alunos, tudo, o conceito gramatical "Preposição" não foi abordado. Assim, informe-lhes apenas algumas palavras que deverão usar para formar locuções adjetivas. São elas: de, com, sem
a) bola
de couro / de plástico / de futebol / de meia / com cheiro / sem cheiro / com remendo / sem remendo / com furo / sem furo
b) carro
de boi / de quatro portas / com alarme / sem alarme / de primeira mão / de plástico / de brinquedo / de bebê
Quando uma expressão formada por duas ou mais palavras tiver o valor de um adjetivo, teremos uma locução adjetiva.
4. Responda.
Qual é a principal diferença entre adjetivo e locução adjetiva?
Os adjetivos são formados de uma palavra, enquanto as locuções adjetivas, de mais de uma palavra.
138

Fig. 6 - Página do livro didático com conteúdo gramatical – na sala de 3ª série

Para a letra “b” da questão 1, os alunos respondem “para dar qualidade”. A professora pergunta:

P: _ Se eu falo menina chata. Chata é uma qualidade?

A: _ Não!

P: _ Então adjetivo não é só qualidade. Vamos falar “característica”, que pode ser boa ou não.

Para a questão 2, os alunos caracterizam uma mochila como “bonita”, “boa”, “cara” e ”barata”. A professora vai registrando na lousa e insiste: “uma mochila pode ser feita de que material?” Algumas crianças falam “de plástico, “de pano”. Passam para a questão 3. A professora lê o enunciado e os exemplos dados pelas autoras. Pede que eles respondam aos itens “a” e “b”. Para o substantivo bola, as crianças falam “grande” e “pequena”. A professora pede que digam de que é feita. Eles respondem “de couro”, “de plástico”... A professora utiliza os mesmos procedimentos e pede para caracterizarem o substantivo carro. Os alunos citam “bonito”, “bom”, “de plástico”. Então a professora lê o conceito de locução adjetiva à página 138: “Quando uma expressão formada por duas ou mais palavras tiver o valor de um adjetivo, teremos uma locução adjetiva”. E pergunta:

_ O que é uma locução adjetiva?

_ ?

_ Quero ver quem é que prestou atenção. Vamos lá, o que é uma locução adjetiva?

_ É que dá característica “do que é feita as coisas”. Diz uma menina.

_Vamos melhorar isso. Você, “M”. Responda.

O menino fica calado. A professora fala que ele estava conversando, que não prestou atenção. Escreve na lousa: Panela quebrada. Panela de barro.

Pergunta:

_ Qual das expressões grifadas caracteriza panela”?

_ “quebrada”.

_ E de barro? Também não fala como é a panela? Então, qual é a diferença? Eu posso falar panela de barro. Viram que a “palavrinha” **de** indica uma locução adjetiva? Viram que “quebrada” é uma palavra só e de + barro são duas”? “Agora vocês vão responder tudo que falamos, no caderno. Quem prestou atenção não vai ter dificuldade, não é “M”?

O garoto continua conversando. A professora troca “M” de lugar. Durante a correção, observo que os alunos não responderam à questão 4. A professora registra na lousa: adjetivo - formado por uma única palavra locução adjetiva - formada por mais de uma palavra. Os alunos anotam no caderno, conforme recomenda a professora (DIÁRIO DE CAMPO do dia 21-8-2006).

Como vemos, na sala de aula, o livro didático se coloca como um suporte instaurador de interações. No evento descrito, ele possibilitou essas interações por meio da leitura de conteúdos e de atividades práticas de leitura, cuja finalidade principal visou à aprendizagem de conteúdos relacionados com os conhecimentos gramaticais. Vale considerar que a professora demonstra preocupação com o conteúdo a ser ensinado, mas ela também dá indícios de se preocupar com as estratégias que os alunos devem realizar para compreender o texto expositivo.

### 6.2.2 Ler para estudar o texto (compreensão do texto)

Observamos que o suporte livro didático também era utilizado para práticas de leitura que priorizavam o estudo do texto. O mesmo procedimento utilizado com os demais suportes para o trabalho com a leitura de textos também foi observado com o uso do livro didático. Estamos nos referindo a uma espécie de roteiro seguido pelas professoras, independente do gênero trabalhado e dos objetivos das aulas.

A respeito das abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula para o "estudo" do texto, Kleiman (1995) aponta os resultados de consulta a 60 professores das primeiras séries sobre a forma como abordavam o texto. Segundo a autora, houve unanimidade quanto à maneira uniforme e invariável de fazer a leitura de qualquer texto e quanto ao papel secundário que a leitura propriamente dita tinha em relação ao conjunto de atividades em torno do texto. Nesse sentido, a autora apresenta um roteiro bastante comum, indicado pela maioria dos professores, para o desenvolvimento de uma unidade de ensino de língua portuguesa que começa por um texto. Roteiro que, segundo ela, reproduz a proposta da maioria dos livros didáticos:

> 1. motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
> 2. leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
> 3. leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
> 4. leitura em voz alta, pelo professor;
> 5. elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como 'Onde ocorreu a estória?', 'Quando?', 'A quem?' E outras perguntas sobre elementos explícitos;
> 6. reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto) (KLEIMAN, 1995, p. 24).

Além desse roteiro, ainda conforme a mesma autora, os professores citaram como opções o ensino gramatical, mediante o ditado de palavras retiradas do texto, ou atividades, como sublinhar os nomes próprios do texto etc.

Em que medida o ensino de língua materna realizado por meio dessas abordagens poderia contribuir para a formação do leitor crítico, se esse aluno interage com o texto apenas? Se, em questões como as descritas no roteiro apresentado, não é levado em conta o que ele compreendeu? Nesse sentido, Evaristo (1997) entende que, em decorrência dos aspectos apontados, como os do roteiro supracitado, o emprego dos termos "interpretação", "entendimento" ou "compreensão" merece ser revisto. A autora argumenta que "[...] os questionários propostos para essa abordagem acabam se tornando verificadores apenas, e, quando muito, da capacidade de descodificação imediata pelos alunos" (EVARISTO, 1997, p. 131-132).

Assim, considerando os aspectos aqui levantados quanto à interpretação de textos passemos à descrição de uma das aulas na sala da 3ª série, em 8-9-2006. Vale assinalar que foi possível distinguir dois procedimentos diferenciados: o primeiro momento foi destinado à leitura de signos visuais; o segundo, à leitura do texto verbal (texto principal da unidade), conforme os descrevemos:

*A professora encaminha atividades para leitura pré-textual, em que predomina, nessas atividades, leitura de signos visuais. Inicia uma conversa com os alunos, pedindo que olhem atentamente a imagem na página de abertura da unidade 8:*

**Figura 7 –** Texto de abertura da unidade 8

P3: O que quer dizer essa ilustração?

((os alunos continuam olhando para a imagem, em silêncio)).
A professora insiste:
–Quem são? Quem representam?
A: Namoro... namorados... _Respondem alguns alunos.
P3: O que estão fazendo?
A: Se beijando...
P3: Dá para saber quem beijou e quem foi beijado?
A: ?
P3: Olhem para a garota... Observem a postura dela... ela segura o garoto... está de olhos fechados... E ele? Como está?
– Querendo ir embora – diz um aluno.
((Risos na sala)).
P3: Por quê?
– Porque ele nem "tá" ligando – afirma o mesmo garoto.
P3: Olhem a direção dos coraçõezinhos... De onde eles partem?
– Da menina – alguém diz.
P3: O que isso quer dizer?
– Que ela gosta dele – fala uma menina.
P3: Então... Nessa unidade, os textos vão tratar de meninos e meninas, de como se comportam... Vamos fazer uma leitura bem feita. Eu vou ler primeiro e vocês acompanham, mas têm que acompanhar com atenção (DIÁRIO DE CAMPO do dia 8-9-2006).

Percebemos que a professora instaura um diálogo sobre a figura que abre a unidade 8 do livro didático, no sentido de fazer com que os alunos externalizem seus conhecimentos prévios sobre o tema em questão, criando, assim, possibilidades de interlocução, pois as crianças protagonizam seu papel, relacionando o tema com suas próprias experiências. O episódio evidenciou também a concepção de sujeito "dependente", "repetidor" da leitura "bem-feita" do professor, conforme denuncia a expressão "Eu vou ler primeiro e vocês acompanham". Na continuidade da aula, a professora explora o texto da seguinte forma:

*Depois de explorar o texto de abertura da unidade, alunos e professora procedem à leitura do texto principal. Primeiro, a professora faz a leitura em voz alta, acentuando as falas das personagens. Depois os alunos fazem uma leitura circular, em cada fila, um por um. Lêem duas vezes, mas alguns lêem num tom de voz muito baixo. Alguns quase soletram as palavras, tropeçam na pontuação. A professora interrompe, diz que está ruim, que nem parece leitura de 3ª série... Faz voltar no trecho. Alguns não querem ler, mesmo com a insistência da professora. É ela, então quem continua lendo as questões:*

*P 3: Quem está narrando, contando a história?*

*A: A menina...*
*P 3: Onde acontece?*
*A: Na rua...*
*P 3: "Gente", é só ler no início do texto...*
*A: No campinho.*
*P 3: Quem quer contar o que entendeu... O que os meninos estavam fazendo...*
*A: Jogando...*
*P 3: Jogando o quê?*
*A: Bola...*
*-P 3: Bola? Onde vocês leram bola? É bola mesmo, de Futebol?*
*A: Não!*
*P 3: Vou ler de novo. Prestem atenção!*

Podemos inferir, a partir das respostas "incoerentes" dos alunos, que o tempo de, aproximadamente, 20 minutos, concedido a eles para lerem e compreenderem o texto (composto de 32 parágrafos, distribuídos por duas laudas e meia) pode não ter sido suficiente para que realizassem tal tarefa, uma vez que, mesmo estimulados pela professora, os alunos não deram conta de recuperar as informações explícitas no texto. Informações estas também são necessárias à compreensão, mas precisam ser ampliadas na interlocução com o texto. Caso isso não ocorra, provavelmente os alunos acabarão se tornando verificadores apenas e, quando muito, da capacidade de descodificação imediata das informações contidas no texto.

O início de uma nova unidade do livro foi uma oportunidade para observarmos a prática de leitura da 2ª série, no que diz respeito ao estudo do texto no livro didático. Os alunos são solicitados a abrir a página 171 (Fig. 8 e 9).

Fig. 8 - O Conto no livro didático

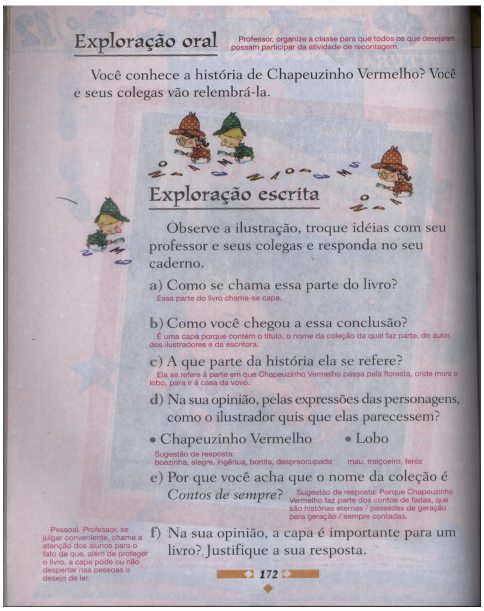

Exploração oral
Professor, organize a classe para que todos os que desejarem possam participar da atividade de recontagem.
Você conhece a história de Chapeuzinho Vermelho? Você e seus colegas vão relembrá-la.
Exploração escrita
Observe a ilustração, troque idéias com seu professor e seus colegas e responda no seu caderno.
a) Como se chama essa parte do livro?
Essa parte do livro chama-se capa.
b) Como você chegou a essa conclusão?
É uma capa porque contém o título, o nome da coleção da qual faz parte, do autor, dos ilustradores e da escritora.
c) A que parte da história ela se refere?
Ela se refere à parte em que Chapeuzinho Vermelho passa pela floresta, onde mora o lobo, para ir à casa da vovó.
d) Na sua opinião, pelas expressões das personagens, como o ilustrador quis que elas parecessem?
• Chapeuzinho Vermelho • Lobo
Sugestão de resposta:
boazinha, alegre, ingênua, bonita, despreocupada mau, traiçoeiro, feroz
e) Por que você acha que o nome da coleção é Contos de sempre?
Sugestão de resposta: Porque Chapeuzinho Vermelho faz parte dos contos de fadas, que são histórias eternas / passadas de geração para geração / sempre contadas.
Pessoal. Professor, se julgar conveniente, chame a atenção dos alunos para o fato de que, além de proteger o livro, a capa pode ou não despertar nas pessoas o desejo de ler.
f) Na sua opinião, a capa é importante para um livro? Justifique a sua resposta.
172

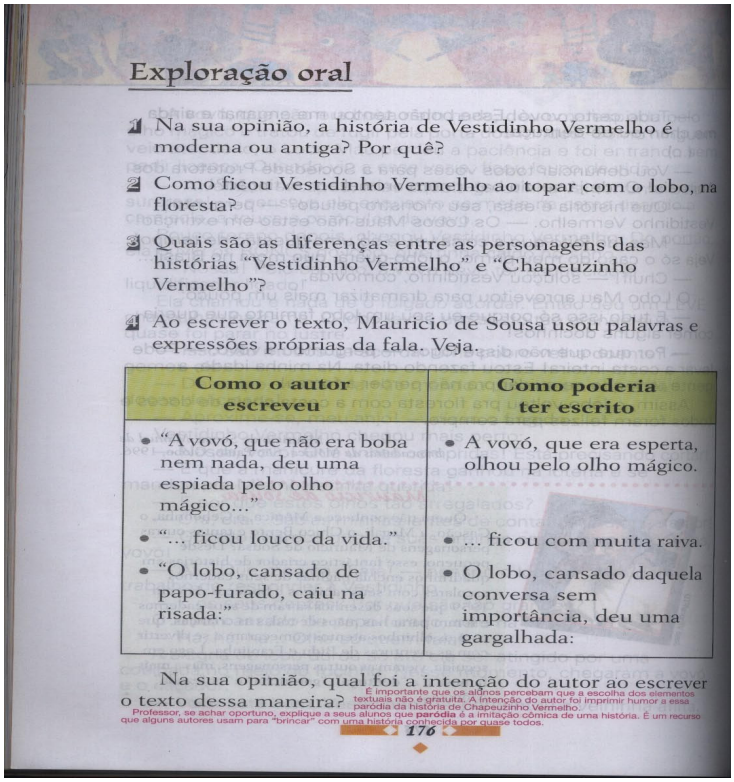
Fig. 9 - Exploração do texto no livro didático

*A professora pede que leiam todas as informações, que eles observem com atenção cada detalhe: "Podemos dizer que se trata de uma capa de livro?". Quais elementos dão pistas de capa? Os alunos citam título, autor. Diz: "olhem em cima, onde está escrito 'Contos de Sempre' e vejam qual é o conto". Pergunta se alguém conhece a história de "Chapeuzinho Vermelho". Vários alunos levantam a mão. Explica que algumas histórias existem há muito tempo, desde nossas avós e foram contadas de geração em geração. E continua a exploração:*

*P2: Quem é o autor?*
*A: Eunice...*
*P2: O que está escrito na frente do nome Eunice Braido?*
*A: Adaptação de texto.*
*P2: Vocês sabiam que quem faz adaptação não é autor do texto? É alguém que reconta a história. Quem realmente escreveu, criou a história foi Charles Perrault (escreve o nome na lousa).*

*A professora trabalha com eles a exploração oral da página 172 (Fig. 9). Procura criar o máximo de interação em cada questão. Após a exploração oral, pergunta quem quer recontar a história de "Chapeuzinho Vermelho". Todos querem. Então combina que farão "uma adaptação coletiva", que cada um contará um pedacinho, um de cada vez, prosseguindo de onde o colega parar. Assim, depois de muitos "aí o lobo", "aí Chapeuzinho"... As crianças recontam a história, muito animados. Ao final, a professora diz que o que fizeram foi uma adaptação. Diz que vai ler o texto "Vestidinho Vermelho" e quer que prestem bastante atenção. Faz a leitura com entonação de voz para cada*

*personagem, de modo que o teor cômico se acentua. As crianças dão risadas. Depois ela pede uma leitura circular dos alunos. Eles procuram repetir os procedimentos adotados anteriormente pela professora, quanto à entonação, mas observamos que alguns ainda soletram ou falam muito baixo. Em seguida, ela trabalha a exploração oral da página 176 (Fig. 10).*



Exploração oral

1 Na sua opinião, a história de Vestidinho Vermelho é moderna ou antiga? Por quê?

2 Como ficou Vestidinho Vermelho ao topar com o lobo, na floresta?

3 Quais são as diferenças entre as personagens das histórias "Vestidinho Vermelho" e "Chapeuzinho Vermelho"?

4 Ao escrever o texto, Mauricio de Sousa usou palavras e expressões próprias da fala. Veja.

| Como o autor escreveu | Como poderia ter escrito |
|---|---|
| • "A vovó, que não era boba nem nada, deu uma espiada pelo olho mágico..." | • A vovó, que era esperta, olhou pelo olho mágico. |
| • "... ficou louco da vida." | • ... ficou com muita raiva. |
| • "O lobo, cansado de papo-furado, caiu na risada:" | • O lobo, cansado daquela conversa sem importância, deu uma gargalhada: |

Na sua opinião, qual foi a intenção do autor ao escrever o texto dessa maneira?

É importante que os alunos percebam que a escolha dos elementos textuais não é gratuita. A intenção do autor foi imprimir humor a essa paródia da história de Chapeuzinho Vermelho.

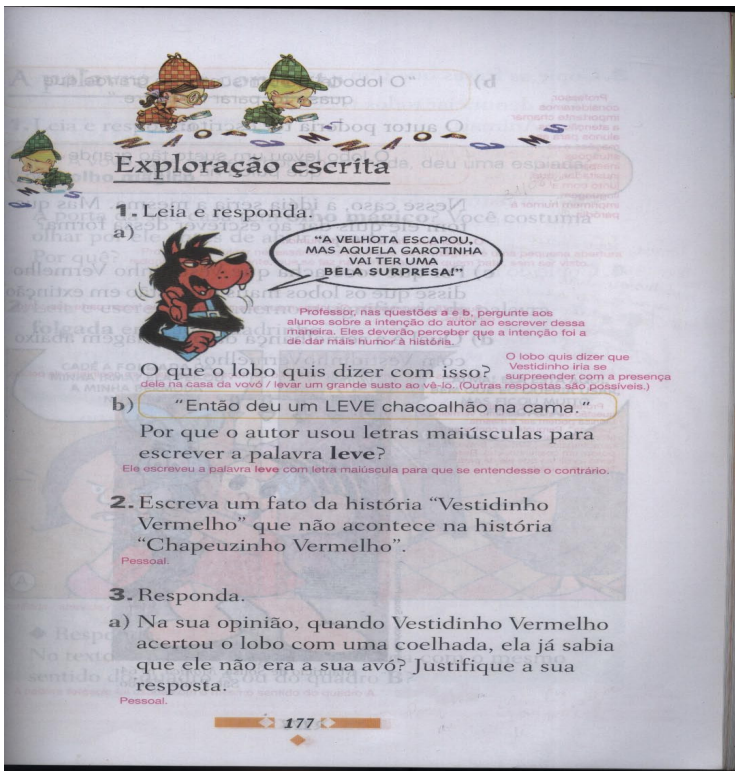
Professor, se achar oportuno, explique a seus alunos que **paródia** é a imitação cômica de uma história. É um recurso que alguns autores usam para "brincar" com uma história conhecida por quase todos.

176

Fig. 10 – Atividades de exploração oral no livro da 2ª série

*Os alunos dizem que a história é moderna, porque Chapeuzinho vai de bicicleta. A professora diz que existem mais pistas. Pede que procurem outras palavras que não existiam antigamente. Eles citam lentes de contato e dieta. A professora acrescenta olho mágico, manicura, loteria, Miami (diz que as pessoas ricas acham chique ir para Miami, nos Estados Unidos). Ela se detém na questão 4. Conduz os alunos a observarem as diferenças entre a linguagem da fala e a da escrita. Eles não dão conta da intenção do autor. A professora explica que ele teve a intenção de tornar o texto engraçado, que deu um toque de humor. Procura comparar dando um exemplo: diz que vai se referir a uma situação de duas maneiras diferentes. Escreve na lousa: " Menino, desça dessa janela, pois você pode cair" e "Menino danado, o que está fazendo dependurado na janela? Desça para não se despencar daí". Pede para os alunos identificarem qual dos dois "jeitos" está mais parecido com a fala. Eles indicam o*

*segundo*. Voltam ao estudo do texto “Vestidinho Vermelho”. Desta vez para trabalhar a Exploração escrita, na p. 177, conforme se apresenta na Figura 11.



Exploração escrita

1. Leia e responda.

a)

“A VELHOTA ESCAPOU, MAS AQUELA GAROTINHA VAI TER UMA BELA SURPRESA!”

Professor, nas questões a e b, pergunte aos alunos sobre a intenção do autor ao escrever dessa maneira. Eles deverão perceber que a intenção foi a de dar mais humor à história.

O que o lobo quis dizer com isso?

O lobo quis dizer que Vestidinho iria se surpreender com a presença dele na casa da vovó / levar um grande susto ao vê-lo. (Outras respostas são possíveis.)

b) “Então deu um LEVE chacoalhão na cama.”

Por que o autor usou letras maiúsculas para escrever a palavra **leve**?

Ele escreveu a palavra **leve** com letra maiúscula para que se entendesse o contrário.

2. Escreva um fato da história “Vestidinho Vermelho” que não acontece na história “Chapeuzinho Vermelho”.

Pessoal.

3. Responda.

a) Na sua opinião, quando Vestidinho Vermelho acertou o lobo com uma coelhada, ela já sabia que ele não era a sua avó? Justifique a sua resposta.

Pessoal.

177

Fig. 11 - Atividades de exploração escrita no livro didático da 2ª série

*A professora faz mais uma leitura, rapidamente, e eles acompanham no livro. Depois ela pede que copiem as questões da página 177, número 1 e 2, e diz que vai escolher alguns alunos para responderem, portanto terão que trabalhar com atenção. Os alunos trabalham em silêncio e, logo em seguida, a professora pede as respostas. Para a letra “a,” eles responderam “um susto”; para a letra “b”, mesmo depois que a professora pronuncia “LEVE” em tom mais alto, alguns arriscam dizer “sacudiu”. A professora pergunta se é isso que a questão está pedindo e acaba concluindo por eles, dizendo que significa o contrário. Mas acreditamos que as crianças não ficaram muito convencidas, porque apenas registraram o que a professora disse. Para a questão 2, as crianças citam: o final da história, a menina ter batido no lobo, a avó ter fugido e não ser devorada, a música que a menina canta etc. A professora analisa com os alunos a questão 3. Uma das respostas dadas para o item “a” dessa questão chama a atenção pelo fato de que a aluna se posiciona criticamente com relação ao texto, ao dizer [...] “A avó verdadeira não ia debochar da neta porque tem os dentes grandes”. A professora se mostra satisfeita e elogia a aluna com “Muito bem!”. Outro aluno diz que é porque*

*"Vestidinho Vermelho" já sabia que, na história do lobo mau, o lobo tenta enganar Chapeuzinho, mas não consegue se disfarçar direito. Quanto à resposta para o item "c", alguns alunos dizem que é porque tem lobo mau em muitas histórias. A professora reforça que, assim como as histórias são eternas, o lobo mau também é. Insiste para que os alunos associem quem seriam os lobos maus modernos, ou seja, de que as crianças têm medo hoje. Os alunos falam "de bandidos", "de ladrões", "de assaltantes".*

*No item "d", os alunos afirmam que "Vestidinho Vermelho" é a própria Mônica, porque "só ela bate com o coelho", mas também se referem à cor do vestido e ao fato de ser dentuça, características da personagem Mônica dos gibis, demonstrando com isso toda a intimidade que têm com a leitura do texto e do contexto dessa personagem. Após a discussão, os alunos copiam e respondem também à questão 3 no caderno. A professora propõe que escolham um trecho do texto, transcrevam-no para o caderno e ilustrem com todos os detalhes. Avisa que pretende destacar aqueles que forem mais criativos* (Fragmento do DIÁRIO DE CAMPO do dia 24-8-2006).

Observamos que a professora ampliou as propostas apresentadas no livro didático, no sentido de possibilitar aos alunos a oportunidade de refletir sobre o uso da linguagem, a nosso ver, condição indispensável ao leitor crítico, constituindo-se em mais que uma necessidade: a garantia de uma efetiva participação na vida social. Notamos que, ao conduzir os alunos a identificarem características próprias da linguagem oral e da linguagem verbal, a professora demonstrou conhecimento de que as práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção de sentidos, isto é, trocas de forças entre os interlocutores, ou, conforme Bakhtin (1990), uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos.

Essa recuperação, realizada pela professora e seus alunos, coletivamente, demonstrou, a nosso ver, uma troca de experiências bastante significativa, por dois motivos: primeiro, porque as atividades de leitura deixaram de ser "interpretação" para se constituírem em construção de sentidos, pelo fato de

que, na interação instaurada, a verificação do saber lingüístico do aluno foi o ponto de partida para as atividades desenvolvidas; segundo, porque a multiplicidade de vozes que apareceram no diálogo estabelecido entre professor, alunos, autor, contextos historicamente situados em momentos diferentes, permitiu que fossem compartilhados pontos de vista diversos a partir da troca de experiências de cada um a respeito da linguagem. Entendemos que esse compartilhamento de idéias por meio do diálogo contribui para que os alunos reconheçam a importância da linguagem verbal como ferramenta de comunicação e formação social.

Diante disso, inferimos que a leitura, na referida sala, nesse evento, caracterizou-se como um ato de constituição de sentidos, uma vez que os interlocutores vivenciaram um conflito de vozes, e não um ato de simples decodificação. Nesse sentido, entendemos que o sujeito leitor se forma hibridamente por discursos dialogicamente conflitantes, pois, para Bakhtin (1990), a língua é formada por variantes que estão relacionadas com a questão do sujeito constituído social e ideologicamente pelo discurso polifônico.

## 6.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA COM OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Como demonstrado na Tabela 5, a presença da literatura infantil ocorreu em 17 dos eventos observados, o que corresponde a 25,00% das práticas de leitura. Podemos inferir que essa baixa freqüência da literatura infantil nas salas de aula se deveu ao fato de que as práticas, nesse suporte de texto, na maioria das vezes, eram consideradas como atividades extracurriculares, tendo em vista que foram desenvolvidas esporadicamente, a partir de “projetos de leitura” elaborados pelas professoras, com datas predeterminadas, caracterizados como momentos “especiais”, destacando-se da rotina comum.

Para ilustrar essas práticas, selecionamos quatro momentos, em aulas das quatro professoras, e buscamos compreender que concepções permearam cada uma dessas práticas, em que se assemelharam ou não, pois foram encontradas práticas em que a mediação do professor permitia a fruição, bem como aquelas

baseadas mesmo na tradição, no controle, na crença de que as crianças precisavam dar um "retorno" ao professor de que realmente leram e de que também compreenderam.

### 6.3.1 A leitura livre na sala

Consideramos leitura livre aquelas práticas de leitura que permitiram às crianças ler por ler simplesmente, sem o compromisso de preenchimento de fichas, sem que estivessem submetidas à avaliação das professoras. Vale destacar que foram raros esses momentos de leitura livre, que puderam se caracterizar como leitura de fruição. Estamos compreendendo a leitura – fruição do texto conforme a concepção dada por Geraldi (1984, p. 86), explicitada na seguinte passagem:

> Com 'leitura – fruição de texto' estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o 'desinteresse' pelo controle do resultado.

O referido autor ressalta ainda que esse tipo de leitura não é exclusivo do texto literário, pois até mesmo na leitura de uma notícia de jornal podemos nos informar pelo prazer gratuito de estarmos informados. Foi exatamente a gratuidade da informação disponível que observamos na sala da 1ª série, durante os momentos em que professora e alunos socializavam as informações sobre os jogos da Copa do Mundo, conforme observado na aula do dia 14-6-2006.

*Os alunos chegaram a sala alvoroçados, comentando sobre a partida de futebol do dia anterior. A professora aguarda que se acomodem e pede silêncio. Pergunta quem quer contar uma notícia que leu nos jornais. Um aluno se manifesta. Reconta a notícia que leu, apresentando detalhes e expondo sua opinião. Tratou-se de uma notícia no jornal local, sobre a partida Brasil x Croácia, em que Parreira[13] comenta sobre a marcação em cima de Ronaldinho. O aluno leva o recorte (a notícia) para colocar no mural, seguido*

[13] Carlos Alberto Parreira, técnico da Seleção Brasileira.

*por alguns colegas que permanecem em frente ao mural, 'a conferindo' o que foi lido, comentando e apontando para as fotos que acompanhavam a notícia, enquanto a professora chama a atenção, lembrando que os recortes sempre devem ter fonte e data, mas que 'o colega hoje esqueceu'. Em seguida, pergunta quem assistiu ao jogo, qual a opinião dos alunos sobre o desempenho dos jogadores. Poucos dizem que foi bom. A maioria diz que "jogaram mal", "Ronaldo não correu"... A professora pergunta o que é preciso, então, para melhorar. Eles respondem "aquecer", "treinar".*

*P1: Qual foi o melhor jogador? _pergunta a professora.*
*A: Kaká, respondem em coro, porém um aluno levanta a mão e diz:*
*A: Eu acho que foi Dida.*
*P1: Por quê?*
*A: Porque ele não tomou gol.*

*A conversa prossegue em torno do tema do próximo jogo: quem será o adversário do Brasil, quem arrisca o placar etc. Ela ouve as crianças expressarem suas opiniões, reforçando que eles devem continuar lendo todos os dias* (DIÁRIO DE CAMPO do dia 14-6-2006).

Acreditamos que dois fatores contribuíram para que as práticas de leitura no suporte de texto jornal despertassem o interesse dos alunos na referida sala: o fato de a professora valorizar as experiências de leitura dos alunos nesse suporte, motivando-os, incentivando-os a socializarem essas experiências junto com os demais colegas e o próprio contexto histórico-social que caracteriza o evento "Copa do Mundo" e que envolve todos os brasileiros por ocasião desses jogos.

Percebemos que, para além do objetivo de ler para se informar, essas práticas de leitura proporcionaram também aos alunos a oportunidade de se posicionarem criticamente em relação à atuação dos jogadores, como também com referência ao que estava sendo divulgado pela mídia naquele momento, conforme podemos constatar no diálogo entre a professora e os alunos. Notamos que, enquanto os alunos, em coro, afirmavam que Kaká tivera o melhor desempenho (e isso estava sendo divulgado em canais de televisão, em jornais e revistas, inclusive em nível internacional), um dos alunos se posicionou com opinião diferente. Dessa forma, podemos inferir que as práticas de leitura que se efetivaram a partir do suporte jornal fizeram com que os

alunos ampliassem as discussões em torno do tema, exercitando sua condição de leitores críticos, cujas características, já apontadas, merecem ser ressaltadas. Por isso, lembramos que, ao construir o sentido do texto, o leitor precisa mobilizar um conjunto de saberes que lhe permitem não só processar a informação, mas avaliá-la e posicionar-se diante dela, concordando ou discordando.

Além da leitura do jornal, realizada quase diariamente, enquanto durou a Copa do Mundo, outros momentos de leitura livre na sala da 1ª série estiveram relacionados com livros de literatura infantil, como ilustra o fragmento a seguir.

*Apesar de haver uma rotina, pois toda quarta-feira os alunos participavam da hora da apresentação das leituras para os colegas, observamos que, geralmente, no final da aula, era reservado um tempo para que as crianças trocassem os livros lidos por outros, disponibilizados no "Cantinho da Leitura", mostrado na Foto 1, onde os títulos eram trazidos da biblioteca e renovados semanalmente pela professora, conforme pudemos observar. Nesses momentos, as crianças podiam se sentar no chão, se quisessem, para ler mais à vontade. Alguns liam mais de um título nessas ocasiões. Todos tinham liberdade de trocar os livros como quisessem* (DIÁRIO DE CAMPO dos dias 21-6, 28-6, 5-7 de 2006).

A freqüência com que as crianças da 1ª série realizavam práticas de leitura em livros de literatura infantil, o livre acesso que tinham a esse material, o interesse que demonstravam por esses livros denotaram que esses suportes textuais eram valorizados por elas. Reconhecemos a importância dessas práticas de leitura para a formação do leitor crítico. Silva (1989) ressalta essa importância, ao apontar que as incursões da criança no imaginário proposto pelos livros de ficção proporcionam na só a revelação do real, mas também as condições para a construção e transformação desse real. Por isso, recomenda que discutir e aprofundar as várias interpretações atribuídas aos textos literários se constitui em um

> [...] caminho coerente para o desenvolvimento do leitor infantil, sob todos os aspectos, [porque, segundo ele], a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor

> [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor (SILVA, 1989, p. 51).

Concordamos com os argumentos de Silva, por acreditar que o trabalho com literatura infantil na escola deve ser considerado como um dos fatores importantes para se formar leitores críticos, pois, além de favorecer a ampliação de compreensão do real (ampliando também as possibilidades de transformá-lo), pode contribuir também para a ampliação de seu conhecimento lingüístico, de uma forma prazerosa e não autoritária. Porém é preciso saber se realmente as interações efetivadas na sala de aula, no que diz respeito às práticas de leitura da literatura infantil, têm ocorrido num clima de liberdade e prazer e em que sentido têm favorecido a formação de leitores críticos, ou se têm se efetivado numa abordagem "romântica" de leitura.[14] Passemos, então, à apresentação e análise desse tipo de leitura nas outras salas observadas.

### 6.3.2 Os projetos de leitura dos contos

As aulas de leitura dos clássicos da literatura infantil se destacaram nessa categoria. Planejadas e organizadas previamente, aconteciam em dias e horários especiais, pois fizeram parte de projetos desenvolvidos por professoras e alunos, conforme podemos observar nas aulas das professoras da 4ª, da 3ª e da 2ª série, respectivamente.

Na turma da 4ª série, o projeto se desenvolveu da seguinte forma:

[14] De acordo com Macedo (2000), a abordagem romântica baseia-se numa abordagem interacionista centrada principalmente na construção do significado; contudo, ressalta esse autor, a abordagem romântica encara o significado como sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre o leitor e o autor via texto. Nesse sentido, a modalidade romântica enfatiza "enormemente' o afetivo e encara a leitura como satisfação do ego e como experiência prazerosa. Como conseqüência dessa abordagem, o referido autor ressalta que [...] "essa abordagem aparentemente liberal [...] deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça. Mais ainda, o modelo romântico ignora completamente o capital cultural dos grupos subalternos e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura, ou que essa leitura faz parte do capital cultural de todas as pessoas"(MACEDO, 2000, p. 6).

*Em uma dessas aulas, a professora da 4ª série, lembra aos alunos que darão início ao "Projeto dos Contos". Diz que espera interesse de todos, pois serão atividades diferentes, fora da rotina. Registra o seguinte texto na lousa, após o devido cabeçalho.*

*Conta pra mim*

*Alba de Castro Toledo*

*Gosto de ouvir*
*história assim,*
*que comece*
*num país longe daqui.*
*x*
*Que tenha aflição no meio*
*e um bom fim.*
*x*
*Que tenha bruxa malvada,*
*desdentada,*
*despeitada.*
*E fada loira*
*rosada.*
*Princesa encantada,*
*vestido de renda*
*de ouro bordado.*
*E nessa lenda,*
*passeie um príncipe*
*enfeitiçado.*
*x*
*Cavalos velozes, fogosos,*
*vara de condão,*
*palácios luxuosos.*
*Floresta fresquinha,*
*coalhada de folhas secas*
*no chão.*
*x*
*Uma história de amor*
*em que alguém*
*salve alguém*
*e o ame pro resto da vida,*
*pro seu próprio bem.*
*x*
*Se você souber*
*uma história assim...*
*Conta pra mim?*

*Após ler o texto em voz alta, a professora pergunta qual é a relação entre o título e o texto. As crianças pensam durante algum tempo, mas não se pronunciam. A professora conversa com eles sobre o texto: diz que "Alguém pede que lhe contem histórias interessantes, mas que sejam histórias de fadas mesmo, com direito a tudo". Em*

*seguida, pede que os alunos citem o que sempre encontram nos contos de fada e que está presente no texto, sugerindo uma leitura de reconhecimento. Eles citam "bruxa", "princesa", "palácio". A professora confirma serem esses os elementos encontrados nos contos de fada. Fala que é sobre os contos que vão estudar, conhecer características desse tipo de narrativa. Registra na lousa e pede que eles anotem no caderno:*

> *Contos*
>
> *São histórias narrativas que contam um acontecimento, nem sempre real.*
> *Existem vários tipos de contos: contos de fada, contos policiais, contos infantis etc.*
>
> *Partes de um conto:*
> *Para termos um conto, é necessário observar três partes: 1ª - início (descrição de época, personagem, cenário); 2ª meio – (tudo o que acontece); e 3ª - final (como tudo se resolve).*

*Distribui os contos para os alunos lerem e identificarem as três partes referidas anteriormente. Entre os títulos, estão: Soldadinho de Chumbo, Aladim, Cachinhos de Ouro, Branca de Neve...Trata-se da coleção "Contos Clássicos", da editora "Ciranda Cultural". As crianças se envolvem com a leitura por um determinado tempo da aula e o fazem com alegria, com prazer, apesar de o clima estar mais para estudo do que para fruição.*

Foto 10 - Alunos da 4ª série lendo "Contos Clássicos"

Foto 11 - Compartilhando leitura dos "Contos Clássicos"

*Em seguida, a professora pede que copiem o "roteiro" conforme registra na lousa:*

*Análise de Contos:*

*Título:*
*Tipo de texto :*
*Época :*
*Personagens:*
*Cenário:*
*Resumo: início, meio e final.*
*Ilustração de uma parte do texto*:

*Recomenda que deverão "analisar" o conto lido, de acordo com o roteiro dado. São destinados 30 minutos para que cumpram a tarefa, culminada com a apresentação para a classe: cada dupla de alunos lê, então, conforme os dados preenchidos a partir do que leram,como é demonstrado aqui por uma das duplas:*

*Dupla "A":*
*Título: O soldadinho de chumbo.*
*Tipo de texto: "Conto de fadas".*
*Época: "Era uma vez".*
*Personagens: "O soldadinho, um senhor, a bailarina, o boneco saltitante, o menino da casa" etc.*
*Cenário: "Um esgoto, loja de brinquedos, garagem".*
*Início: "Era uma vez um soldadinho que estava esquecido no meio dos outros brinquedos. Um homem comprou e deu a seu filho".*
*Meio: "O boneco saltitante que procurava o soldadinho e o menino da casa pegou o boneco e queimou".*
*Final: "O soldadinho e a bailarina ficaram tristes com o que aconteceu, mas agora se encontram novamente e podem viver felizes para sempre".*

*A professora pergunta se alguém já leu o mesmo conto, se quer acrescentar alguma coisa. Uma aluna diz que o colega se esqueceu de falar que a bailarina e o soldadinho se apaixonaram... A professora não tece nenhum comentário com relação à*

*colaboração da referida aluna. Nenhum outro aluno se manifesta para acrescentar elementos à leitura do mesmo conto. Assim, os alunos prosseguem relatando, conforme o roteiro dado pela professora, os contos que leram: A Pequena Sereia, Pinóquio, João e Maria, Os músicos de Bremen, Rapunzel etc. Ao final das apresentações, a professora pede que troquem os livros com os colegas e se dirijam à mesa para ela anotar, pois vão levá-los para casa e deverão ler para a próxima aula, quando farão outra atividade sobre os contos. Para essa tarefa, os livros são distribuídos individualmente* (DIÁRIO DE CAMPO do dia 11-9-2006).

Podemos considerar que, nessas práticas de leitura realizadas, os alunos poderiam ir ao texto para apreciá-lo, para atribuir-lhe sentidos, para que pudessem expressar suas sensações a respeito dos contos de fadas em suas vivências, pois sabemos que, dificilmente, uma criança não tenha ouvido essas histórias desde pequena. No entanto, observamos vários indícios de controle e avaliação nas atividades de leitura dos contos, conforme apontam os trechos da fala inicial da professora: *[...] é sobre os contos que vão estudar [...] conhecer características desse tipo de narrativa.*

"Estudar" para "conhecer", "roteiro", "analisar" "ler para identificar" [...] são termos didáticos, portanto, descaracterizam a leitura de fruição, contrariando a fala inicial da professora ao garantir que seriam "atividades diferentes, fora da rotina". Com isso podemos afirmar que o projeto dos contos acabou caindo na rotina da leitura escolar, descaracterizando assim a leitura – fruição do texto e priorizando o estudo de característica composicional do gênero conto.

Ao se referir à leitura de fruição do texto, Geraldi (1984) faz algumas considerações a respeito da ausência do ler por ler, gratuitamente na escola. Segundo ele, ler para preencher ficha de leitura ou ler para responder a questões em provas excluem o prazer, a fruição. Nesse sentido, sustenta que o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura seria "[...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer".

Apesar da didatização dos clássicos da literatura infantil, o evento citado indicou que as crianças se mostraram interessadas, pois apresentaram seus roteiros

com entusiasmo. Mesmo sabendo que deveriam levar os livros para casa como "tarefa" que seria cobrada, elas escolheram esses livros com alegria, até porque, para serem levados, precisam ser individuais e a sensação de que cada um tinha o seu parecia agradável aos alunos.

Momentos de leitura dos contos também estiveram presentes na sala da 3ª série, conforme observação da aula do dia 18-8-2006. O dia específico para a leitura nessa sala era às sextas-feiras, quando se dedicava uma aula à leitura de literatura infantil, conforme pudemos observar na rotina da sala dessa professora. No episódio a seguir, a professora selecionou a coleção "As aventuras de Alvinho", de Ruth Rocha. Aguarda que os alunos se acalmem, pois estão voltando da 1ª aula, de Educação Física. Pede que eles se dirijam até a mesa para escolherem os livros. Nas fotos a seguir, encontram-se alguns títulos escolhidos pelos alunos.

Foto 12 – Título escolhido pelos alunos na aula de leitura

Foto 13 – Título escolhido pelos alunos na aula de leitura

Foto 14 – Título escolhido pelos alunos na aula de leitura

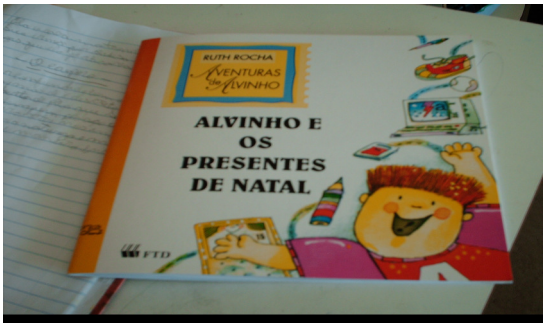



Foto 15 – Título escolhido pelos alunos na aula de leitura

Neste dia, a turma da 3ª série vivenciou o seguinte trabalho com leitura:

*Após a escolha dos livros, os alunos voltam aos seus devidos lugares e a professora recomenda que leiam em silêncio e que escolherá quatro alunos para apresentarem a leitura, como de costume. Os alunos lêem em seus próprios lugares, não muito confortáveis. Parecem habituados a essa rotina e tudo indica que gostam, dada a disputa para escolher os livros, a curiosidade em manuseá – los e a concentração para ler.*

Foto 16 – Leitura livre na sala

Foto 17 – Leitura livre na sala

Foto 18 – Alunos e professora lêem na sala

*Enquanto lêem, a professora, em sua mesa também lê o jornal local que chega diariamente às escolas, numa parceria com a Prefeitura Municipal. Os alunos selecionados pela professora vão à frente contar sobre que leram. Pela apresentação dos alunos, percebemos que os episódios eram interessantes. Tratava-se do relato de acontecimentos do dia-a-dia de um garoto muito esperto, chamado Alvinho, personagem de toda a coleção. As crianças ficam atentas à apresentação dos colegas.*

*Observamos que são tímidos na expressão oral, sentem-se inibidos, mas não deixam de comparecer à frente para contar sobre o que leram. De vez em quando, um ou outro aluno espectador, que leu o mesmo título, levanta a mão e pede para falar, acrescentando algum detalhe. A professora dá toda a liberdade. Afirma "Esse momento é de vocês, quero que tenham gosto pela leitura". Afirmação em parte contraditória, porque, assim que terminam as apresentações, entrega uma folha mimeografada para eles preencherem conforme o que leram. Ao final, essas folhas foram recolhidas e colocadas numa pasta. Na ficha com o título "Roteiro do Projeto de Leitura", as crianças preenchiam algumas informações como título do livro, autor, nome do personagem principal, onde se passava a história etc., sendo a última questão destinada à ilustração do livro lido* (DIÁRIO DE CAMPO do dia 18-8-2006).

Observamos, nessas práticas de leitura, a intenção inicial do ler por ler, gratuitamente. No entanto não percebemos, nos relatos das crianças, ao recontarem sobre o que leram, nenhum indício que pudesse evidenciar as impressões pessoais sobre o que foi lido. Eles se limitavam, simplesmente, a recontar, mecanicamente, a história, com uma preocupação: não perder a seqüência começo, meio e fim. Com isso, podemos inferir que os alunos liam para atender ao objetivo maior: cumprir uma tarefa.

Outro momento dedicado à leitura dos contos foi registrado na sala da 2ª série:

*Após escrever na lousa o título "Contos de Sempre", a professora conversa com os alunos a respeito da proposta de leitura. Lembra o que já discutiram durante as atividades do folclore: que por meio da oralidade, a cultura vai sendo passada de pai para filho. Assim acontece com a literatura clássica infantil. Explica que histórias como as de "Chapeuzinho Vermelho" continuam sendo contadas e permanecem até hoje. "Eu ouvi de minha mãe e agora conto para meu filho". Justifica essa introdução, destacando a importância da leitura dos contos, ao afirmar que "Eles nos permitem também conhecer hábitos, linguagens e aspectos de outras épocas". Refere-se à própria história de Chapeuzinho Vermelho, pedindo aos alunos que a imaginem na atualidade, como eles acham que seriam os personagens, a casa da avó, a estrada etc. Os alunos imaginam várias possibilidades. Todos querem falar. A professora ouve alguns deles, mas avisa que deverão escolher os contos, ler para depois terem o que comentar. Os alunos se empolgam. Olham, escolhem e trocam os livros até que decidem com qual ficar. É interessante o momento de escolha, pois, embora saibam que têm livros para*

*todos, inclusive títulos repetidos, eles querem que prevaleça sua vez. Para isso, precisam negociar com os colegas algumas trocas. À medida que escolhem, procuram um lugar onde se sintam à vontade. Alguns preferem o chão. Como já prevêem a leitura das terças-feiras, e essa, especialmente comentada pela professora em aula anterior, alguns trazem de casa lençóis e almofadas para ficarem bem à vontade na hora da leitura. Passado o momento tumultuado da escolha, tudo volta ao normal e as crianças, sem exceção, se envolvem com leitura.*

Foto 19 – Alunos escolhendo e negociando com os colegas

Foto 20 – Alunos na disputa pelos livros

Foto 21 – Aluna de posse do livro de sua preferência, após negociação com os colegas

Foto 22 – Momento de leitura livre na 2ª série

Notamos que alguns preferem ficar à vontade, sugerindo que esse momento é prazeroso. Notamos, também, que as alunas que trocaram o livro, agora trocam idéias, socializando suas leituras.

Observamos que as crianças tinham liberdade para ler o conto que quisessem, podendo trocar os livros, tanto na mesa, quanto com os colegas.

*A professora pede àqueles que escolheram o mesmo título para formar grupos, ensaiar e apresentar a história, dramatizando as falas dos personagens. Os alunos se reúnem para decidir quem será quem e, logo em seguida, começam as apresentações.*

Percebemos que eles não reproduziam todas as falas dos personagens. Algumas foram adaptadas por eles. Eles se divertiam. Criavam modos diferentes, interessantes de apresentar as histórias. Parece que se sentiam realmente autores e atores. A foto 23 mostra o momento de "A Bela e a Fera", como culminância da leitura dos contos.

Foto 23 – Alunos da 2ª série dramatizando os Clássicos da Literatura

A partir da descrição dessas práticas de leitura, é importante destacar que, embora concordemos com Geraldi (1984), quando afirma que a leitura de fruição não é exclusiva do texto literário, uma vez que podemos ter o prazer de ler qualquer texto, inclusive as informações veiculadas em jornais, sabemos que a construção do prazer de ler na escola esteve sempre associada a práticas de leitura de livros  paradidáticos. Prazer em parte, pois, na maioria das vezes, os

motivos que levam o aluno a ler livros de literatura na escola têm se pautado no dever, na obrigação, na imposição, independente do suporte de texto ou dos objetivos da leitura. As práticas de leitura de livros de literatura observadas nos permitiu ver que, apesar de algumas imposições feitas pelas professoras, evidenciadas nas aulas, a leitura dos contos, de certa forma, podemos propiciou aos alunos momentos de interação. No entanto, momentos que favoreceram a um tipo de interação que prioriza a busca de informação ou o estudo do texto, principalmente, de aspectos referentes a sua forma composicional.

Nesse sentido, entendemos que "[...] A construção da leitura não pode ser vista independentemente da construção da interação na qual ela se deu: ambos os processos se influenciam mutuamente" (TERZI, 1995, p. 152). Com essa afirmação, podemos refletir sobre aquilo que a análise dos dados nos permitiu visualizar: a forma como algumas das professoras participantes da pesquisa concebem a leitura do texto foi determinante para o protagonismo dos alunos como sujeitos leitores, pois influenciou diretamente no "grau" das interações, permitindo que os sujeitos atribuíssem significados ao próprio ato de ler, pois consideramos que, quando as professoras tentavam se desvincular dos padrões escolares de leitura, centrados na decodificação e na avaliação, favoreciam para instaurar uma postura que se aproximava de um trabalho com a leitura que vê o texto como instância dialógica. Nessa perspectiva,"[...] ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação" (CHIAPPINI, 1997, p. 23). Considerando que os alunos se envolveram nas atividades, dando-lhe significado, constituindo-se protagonistas do processo de ler, podemos dizer que novas relações se estabeleceram.

Cabe destacar que, apesar do aspecto positivo dessas interações, compreendemos que as professoras não fazem uso do texto literário para realizar atividades de leitura que levem o aluno a desenvolver capacidades de construir antecipações, fazer previsões, refutar ou não hipóteses. Em suma, não se priorizaram práticas de leitura com os diferentes gêneros textuais do domínio literário que levassem os alunos a aprender a colocar em ação estratégias sócio cognitivas.

# 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, como objetivo, nesta parte do estudo apresentar algumas considerações referentes às análises das práticas de leitura, buscando comentar possíveis respostas às questões que impulsionaram esta investigação, lembrando que as indagações iniciais foram: como a escola tem desenvolvido o trabalho com leitura? Que concepções de linguagem permeiam o espaço escolar? Como se tem concebido a leitura na escola? O que a escola tem entendido por texto? O que lêem as crianças? Como a escola tem compreendido o que é ser leitor? Que leitor tem sido formado?

Essas indagações nos levaram a analisar as práticas de leitura efetivadas nas salas de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus, ES, para compreender que princípios teórico-metodológicos sustentavam essas práticas e em que medida favoreciam a constituição do leitor crítico. Para isso nos respaldamos na concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal, por entendermos que, ao se adotar tal concepção de linguagem como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não pode mais ser a palavra ou frase isolada, pois a verdadeira substância da língua é a interação verbal. Nessa perspectiva, quando interagem pela linguagem, os interlocutores não produzem palavras e frases, mas enunciações consubstanciadas em textos.

Assim, entendemos que a unidade básica de ensino, para não se colocar em desacordo com o que é natural nas práticas de linguagem fora da escola, deve ser o texto. A partir desse entendimento, pudemos conceber a sala de aula como um espaço onde os alunos possam vivenciar uma prática textual intensa e múltipla, por isso, uma via adequada para o ensino da leitura enquanto prática social.

Cabe ressaltar que a metodologia da pesquisa qualitativa adotada neste estudo de caso tornou-se propícia para que pudéssemos articular a análise das

práticas a questões coletadas em diferentes momentos, em situações variadas, com variedade de tipo de informantes e com isso ampliar a visão do contexto em que essas práticas se efetivaram, pelo fato de podermos triangular informações contidas nos instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista individual e observação em campo).

Com isso, a oportunidade de reunir práticas de leitura de professoras que atuavam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, em séries distintas, possibilitou identificar diferentes atividades de leitura evidenciadas por meio de alguns suportes de texto em que essas práticas se efetivaram, bem como perceber em que aspectos se aproximaram ou se distanciaram. Essa identificação, por sua vez, permitiu destacar visões diferentes a respeito do ponto a ser repensado no ensino de língua materna: as práticas de leitura e suas implicações na constituição do leitor crítico, cujas características já explicitamos anteriormente. Nesse sentido, julgamos relevante organizar e analisar as práticas de leitura por suportes textuais, uma vez que centramos a análise nas formas de trabalho com o texto escrito na sala de aula.

A observação em campo evidenciou que os textos trazidos pelas professoras prevaleceram em 45,58% das aulas observadas e, na sala de 1ª série, esses suportes se presentificaram em todos os momentos, pois a professora não adotava o livro didático. Nas demais turmas, as atividades de leitura se realizaram também em outros suportes, como o livro didático.

Dessa forma, tendo em vista a predominância de práticas de leitura em suportes trazidos pelas professoras como jornais, revistas, rótulos de embalagens, folhas xerocopiadas etc., somada ao depoimento dado pela maioria delas, durante a entrevista, ao expressarem que trabalham com diferentes textos, pudemos deduzir que as professoras não estão alheias à importância de se trabalhar diferentes gêneros textuais.Entretanto as práticas de leitura apontaram um trabalho com textos como "[...] fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea" (BRANDÃO, 2000. p. 17).

Cabe ressaltar que o texto trabalhado nessa perspectiva se distancia da concepção de linguagem como interação social, uma vez que é considerado como um somatório de palavras ou de frases descontextualizadas de situações comunicativas efetivas.

Nesse sentido, pudemos observar que ofertar diferentes gêneros textuais, por si só não leva o aluno a considerar seus usos e funções, portanto não significa que estejam garantidas as condições necessárias para que ele se constitua enquanto leitor crítico, uma vez que as análises indicaram o caráter artificial presente em alguns desses textos (*O Elefante Bamba; Dona Pulguinha*, dentre outros), evidenciando o pretexto para cópia e revisão de conteúdos já vistos no livro didático, dependendo da finalidade com que o texto foi inserido na aula, uma vez que a análise revelou gestos, traços, modos de ler peculiares de cada finalidade de leitura, por isso, consideramos relevante destacar que a finalidade recorrente nas aulas observadas foi a que diz respeito à leitura para subsidiar aprendizagem de conteúdo gramatical, seguida da leitura para estudo (compreensão) do texto, independente do gênero, do suporte textual ou até mesmo da série, com raríssimas exceções, já que as aulas de leitura com essa finalidade se presentificaram tanto nos suportes de texto levados pelas professoras como também (e obviamente) no livro didático.

Em se tratando das práticas de leitura realizadas nos suportes de texto levados pelas professoras, as análises indicaram que, embora existissem situações que denotavam preocupação em levar o aluno a relacionar o texto lido com práticas reais de uso da língua, a maior parte do tempo gasto com a leitura visou ao estudo da estruturação de um gênero de texto, como o poético ou gêneros textuais do aspecto tipológico narração. Tanto o texto poético como as narrativas eram explorados com propostas de exercícios referentes à compreensão, restritos à busca e reprodução de informações localizadas na superfície do texto e atividades que priorizavam a leitura oral, no sentido de avaliar entonação e fluência, bem como para identificar estruturas gramaticais (palavras no grau diminutivo, verbo, advérbio, sinônimos, ortografia etc.).

Vale lembrar que nessas aulas, especificamente, os alunos faziam uma leitura "secundária" na maioria das vezes, pois as professoras liam primeiro, mostrando como se lia, com entonação "adequada" (procedimento acentuado principalmente nas salas de 3ª e 4ª séries), para que só depois os alunos lessem (geralmente por vez na fila, uma leitura "circular"). Quando, eventualmente, isso não ocorria, os alunos explicitavam "dificuldades" para entender os comandos e realizar as atividades propostas.

Assim, a partir da observação dessas atividades de leitura, pudemos notar raras possibilidades de os alunos dialogarem com os textos para que pudessem construir sentidos. Isso nos levou a perceber que algumas propostas em suportes levados e didatizados pelas professoras não conduziram o aluno a se constituir sujeito leitor, por se caracterizarem exclusivamente como pretexto para o ensino de estruturas (sejam lingüísticas, sejam textuais). Nesses casos, identificamos a concepção de leitura como mera decodificação e/ ou como modelo de estruturação formal do texto.

Convém destacar que a análise das práticas revelou que a seleção e eleição de atividades de leitura, do gênero, do tema/assunto de um texto pode ampliar ou restringir as possibilidades de diálogo, o que nos leva a crer que essa seleção e eleição determinam as finalidades da leitura, portanto não se trata de uma decisão neutra. Essa revelação implica a importância de se pensar no modo como o professor concebe texto, leitura, linguagem e sua relação para o desenvolvimento de práticas de leitura na sala de aula, para que haja uma coerência entre os objetivos propostos para a formação do leitor e os textos selecionados, relacionados para a leitura.

Nesse sentido, acreditamos que assumir uma concepção de linguagem como interação social requer pensar o texto – como unidade de ensino-aprendizagem – em sua dimensão discursiva. Tomar o texto nessa perspectiva envolve abordá-lo não como uma unidade fechada, acabada em si mesma, como um somatório de palavras e frases descontextualizadas de situações comunicativas efetivas.

De acordo com Brandão (2000, p. 17), nesse tipo de abordagem, o texto é geralmente entendido, no espaço da escola, como "[...] fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea". Diferentemente, se concebido na dimensão discursiva, o texto passa a ser considerado em suas múltiplas situações de interlocução e o leitor passa a exercer um papel ativo na construção das significações geradas pelo texto. Para isso, faz-se necessário pensar as práticas de leitura que se realizam em sala de aula na perspectiva dialógica, ou seja, como práticas favorecedoras de diálogos múltiplos um local de diversas interações em que a linguagem é um elemento fundamental. Acreditamos que a formação desse sujeito-leitor é um trabalho reflexivo que precisa ser assumido pela escola, no ensino de língua.

Embora a leitura tenha sido trabalhada, predominantemente, com a finalidade de subsidiar aprendizagem de conteúdo curricular gramatical, em que prevaleceu, como vimos, a concepção de texto como pretexto para abordagem desses conteúdos, outras finalidades puderam ser identificadas, como a leitura para compreensão, estudo do texto e a leitura fruição do texto ou leitura livre.

Essas práticas ocorriam em dia e horário marcados previamente pelas professoras e podem ser assim sintetizadas: os alunos apresentavam oralmente os livros lidos (na maioria das vezes levados previamente para casa); as professoras comentavam sobre o tema, direcionando-o para as vivências dos alunos. Em seguida, geralmente encaminhavam atividades como preenchimento de "fichas de leitura", produção de texto, desenhos, propaganda do livro lido etc., enfim, sempre havia uma exploração didática, marcada por semelhantes procedimentos. Com isso, percebemos que leitura de fruição ficava mesmo no discurso e na intenção das professoras, por isso as denominamos de leitura (quase) fruição.

Entretanto vale apontar que essas práticas não eram homogêneas como pareciam à primeira vista. Na sala da 1ª série, havia o "Cantinho da Leitura" onde os alunos, independentemente do dia da semana, podiam escolher livros, trocar, ler na sala. Nesse caso, sem nenhuma tarefa a ser cumprida. Liam

simplesmente por ler. Observamos, durante nossa permanência em campo, que eles mostravam intimidade com esse material, o que nos levou a concluir que o "gosto pela leitura" parecia instalado.

Na sala de 3ª série, a leitura livre ocorria de forma diferente. Os alunos escolhiam os livros selecionados previamente pela professora, liam em suas próprias carteiras, recontavam a história e preenchiam fichas. Observamos que, apesar da rotina, havia indícios de que gostavam de ler nesses momentos, dada a disputa para escolher os títulos, a curiosidade em manuseá-los, a concentração.

As práticas de leitura dos gibis na turma de 2ª série também se diferenciaram pela dinâmica com que foram realizadas. Podemos dizer que a leitura nesse suporte foi orientada pelos objetivos, pelo interesse e pelas necessidades dos leitores. Acreditamos que foi em função disso que as crianças se apropriaram do texto e produziram significações. Situações de interação semelhantes se deram nas práticas de leitura dos Contos Clássicos da Literatura Infantil, desenvolvidas nas salas de 2ª e de 4ª séries, em forma de "Projetos de Leitura", com dinâmicas diferentes daquelas realizadas em atividades rotineiras.

Na sala de 4ª série, a intenção de que os contos fossem lidos na perspectiva da leitura de fruição do texto ficou apenas no discurso da professora, pois, apesar de ter despertado o interesse dos alunos, não deixou de ter caráter didático evidenciado no controle e avaliação da professora, caindo na rotina da leitura escolar. Isso indica que, independente do gênero do texto e da finalidade da leitura, para essa professora, a leitura [...] *"é a decodificação de símbolos, letras, que possuam um significado" [...] "Ler é compreender o que está escrito, ou seja, é decodificar e dar significado a algo"* (Transcrição do depoimento da professora P4, em entrevista individual).

Para a turma de 2ª série, o Projeto dos Contos teve outra conotação. Discutiu-se desde a questão da tradição oral, a adaptação de obras literárias, as características do gênero, até o movimento realizado pelos alunos para a

escolha dos livros e possíveis negociações para trocas entre colegas, quando valores morais e éticos estiveram em questão e puderam ser repensados por professores e alunos. Nessa experiência de leitura podemos apontar que as interações abertas entre alunos e professora propiciaram um clima democrático, transformando (digo, resgatando) o ambiente pedagógico em ambiente favorável à leitura.

Feitas as considerações (e com o devido cuidado para não generalizar), cabe assinalar que as práticas de leitura no âmbito das salas de aula observadas tendem a tratar o ensino da língua de forma descontextualizada. Em conseqüência, a leitura é vista como decodificação do sentido dado e não construído. Podemos inferir que o que se apresenta hoje, na escola, ainda é a predominância de práticas de leitura centradas em concepções historicamente construídas, cujas bases se sustentaram, ao longo de décadas, na vertente gramatical normativa, balizada pela concepção de linguagem como expressão do pensamento e na vertente gramatical estruturalista, balizada pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ambas priorizando o trabalho com o texto centrado nas formas lingüísticas.restritas às formas lingüísticas.

Tendo em vista os resultados apresentados, consideramos que o baixo desempenho em leitura, expostos pelos sistemas de avaliação tem relação direta com os princípios teórico-metodológicos que fundamentam as práticas de leitura realizadas. como demonstram os resultados da pesquisa, as práticas de leitura que se efetivaram em salas de 1ª a 4ª série ainda estão ancoradas nas orientações filosófico-lingüísticas que tratam a língua apenas como um código e portanto a leitura é concebida como uma atividade de reprodução de sentidos.

No entanto, vislumbra-se a intenção (expressa nas tentativas explícitas ou subentendidas) das professoras no sentido de empreender esforços para resolver problemas que dizem respeito à relação entre os usos sociais da língua e a formação de leitores, aos quais elas não estão alheias, ainda que no âmbito do discurso e de algumas tentativas, ainda que distantes de aportes

teóricos, em que demonstram conhecer a necessidade de se conceber a leitura como produção de sentidos.

Acreditamos que as práticas de leitura em situações didáticas devem, principalmente nas séries iniciais, centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção, como caminho para o leitor tomar consciência e apropriar-se da produção lingüística. E, a partir daí, constituir-se como leitor crítico.

# 8 REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/ielmemoria/Ensaios/Marcia/marcia.html>. Acesso em: 10 mar. 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

BARROS, D. L. P. de.Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-36.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de.O. (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, S. L .B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, H. N; MICHELETTI, G. (Coord.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2, p. 17-30.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb atualizam panorama de qualidade da educação básica**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/notícias/saeb/news07 01. htm >. Acesso em: 20-5-2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional** (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRITTO, L.P.L. **Contra o consenso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-15.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2006.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DURAN, M.C.G**.** Avaliação: reguladora ou emancipatória? **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n. 8, p. 97-110, jan. /abr. 2003.

EVARISTO, M.C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 117-140.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE P. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc**.,Campinas, v. 23. n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 jun. 2007.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. São Paulo: Cortez, 2001, p. 64-89.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore G.V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEAL, T. F. Prática social de leitura na escola e na sociedade. In: **Leitura: Teoria e Prática**, ano 18, n. 34, p. 30-39, dez. 1999.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educ. Soc**., Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

MAGNANTI, C. O que se faz com a linguagem verbal? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v.1, n.1, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/10.htm>. Acesso em: 07 maio 2007.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <http//: metalink. com.br/~coscarelli>. Acesso em: 28 jul. 2007.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In BARRETO, Elba S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 43-69.

NEDER, M. L. C. **Ensino da Linguagem**: a configuração de um drama. 1992. Dissertação ( Mestrado em estudos lingüísticos) — Universidade Federal de Mato grosso, Cuiabá, 1992.

ORLANDI, E. P. A história do sujeito leito**r**: uma questão para a leitura. In: _____.**Discurso e leitura.** Campinas: Pontes, 1988. p. 36-49.

PAULA, L. F. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-33.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. Secretaria de Educação. **Relatório da avaliação externa 2003.** São mateus (ES), 2003. p. 18.

RANGEL, J. N. M. **As práticas de leitura na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasi**l: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, M. T. F. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Idéias**, São Paulo, PDE, p. 37-42, 1992.

SAVELI, I. de L. **Leitura na escola**: as representações e práticas de professor. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-90.

SCHWARTZ, C. M. Os sentidos da leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, CAXAMBU. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD, GT 10. Trabalho. Cleonara. Doc.

SILVA, E.T. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. SMOLKA 'et al' – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, A.C.da; SPARANO, M.E. etal. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 31-85.

SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

SOLDATELLI, P. R. da S. **Práticas de leitura nas disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática**: estudo de caso de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2005.

TERZI, S.B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. São Paulo: Pontes Editora, 1995.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2 graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. C. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAPPONE, M. H. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária). – Instituto de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 9-22.

_____. Livros e leitura entre professores e alunos. **Leituras**. ( Publicação da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÀSICA DO MINISTÈRIO D EDUCAÇÃO),vol. 1 n.1, nov. 2006.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Instrumento através do qual poderemos traçar o perfil dos professores do Sistema Municipal de Ensino de São Mateus que participaram da pesquisa.

Caro professor

Este questionário tem como objetivo obter informações sobre sua situação profissional e funcional enquanto professor do Sistema Municipal de Ensino e fornecerá subsídios para identificá-lo como sujeito da pesquisa **PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: implicações para a constituição de leitores críticos.** A análise dos dados obtidos fará parte de minha dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Educação e Linguagens.
Cabe ressaltar que sua colaboração é de grande importância para a qualidade e consistência do trabalho, sendo para isso necessário que a devolução deste questionário devidamente respondido seja feita no prazo previsto.

Agradeço desde já a valiosa colaboração.

Tereza Barbosa Rocha (Nº da Matrícula - 2005130053)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Sobre a formação, situação profissional e atuação:**

1. Data de Nascimento:__/__/____

2. Sexo: ( )M ( )F

3. Formação anterior à superior:
( ) Magistério
( ) Técnico (2º Grau)
( ) Suplência ( 2º Grau)
( ) Outro

4. Instituição onde concluiu a formação supracitada
( ) Pública ( ) Privada
Ano de conclusão: _____

5. Sobre a formação superior:
Ano de início: _____
Ano de conclusão: _____
Instituição: _____
Curso: _____
Grau obtido:_____

6. Quais fatores levaram a buscar formação superior?

7. Situação profissional no Sistema Municipal de Ensino de São Mateus
( ) Professor efetivo ( ) Professor contratado (DT)

8. Anos de experiência na carreira do magistério: _____

9. Séries em que leciona / lecionou nos últimos quatro anos:
2006 _____ 2005 _____
2004 _____ 2003 _____

10. Trabalha também em outra escola?

( ) Sim ( )Não

11. Caso tenha respondido Sim à questão anterior, favor assinalar:

Turno:

( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

Sistema de ensino:

( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Particular

12. Sobre sua prática docente, no que se refere às reflexões feitas com relação ao ensino da leitura, você se encaixa em qual dessas situações?

( ) gostaria de modificá-la;

( ) reconheço que tem se modificado;

( ) creio que não preciso modifica´-la.

Justifique sua opção.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista individual**

1. Para que eu possa conhecer sua turma. Gostaria que a descrevesse nos aspectos gerais.
2. E quanto à leitura, como são os alunos nesse aspecto?
3. Para você, o que é leitura?
4. O que é ler?
5. O que é texto?
6. Como você define linguagem?
7. De que forma você construiu essas concepções?
8. Você costuma trabalhar com que tipo de textos? Com que objetivos?
9. Você tem formado leitores?
10. Com base em que você diz isso?
11. O que é ensinar a língua materna? O que é ensino?
12. Você tem acompanhado as discussões sobre leitura, formação de leitores? Como? Através de quais meios?
13. Tem encontrado dificuldades sobre o ensino da leitura na sua prática? Quais seriam essas dificuldades? Como lida com elas?
14. Como você avalia o seu ensino?

**APÊNDICE C – Roteiro de observação das aulas para registro no dia de campo**

E.M.E.F.
Turma:
Data:
Período de duração:
Professora: Série:

1. Quanto às relações professor e alunos: como se desenvolvem no início, durante e no final da aula?
2. De que forma são apresentadas as atividades de leitura (estratégias, tipo de texto, sugestões).
3. Que gêneros textuais são trabalhados?
4. Quais fontes servem de suporte aos gêneros que circulam na sala de aula? (livro didático, obras não didáticas, jornais, revistas, literatura infantil, outros impressos etc.).
5. Descrição de como essas atividades são desenvolvidas, com quais objetivos e que conteúdos são trabalhados.
6. Que práticas de leitura se efetivam a partir desses gêneros?
7. De que forma os alunos reagem? Quais atitudes deles denotam tal reação? Quais as intervenções da professora?
8. Foi possível observar, nesta aula, influências das abordagens teórico-metodológicas sobre o ensino de linguagem? Em caso afirmativo, quais? Em que momentos?
9. Que concepções de linguagem, de leitura, de texto e de ensino se evidenciaram nesta aula?

**APÊNDICE D**

**Tabela 5 – Demonstrativo de suporte textuais utilizados por série**

| **SÉRIES** | **1ª** | | **2ª** | | **3ª** | | **4ª** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Quantidade de aulas observada por série** | 19 | | 21 | | 15 | | 13 | |
| **Suportes utilizados** | **F** | **%** | **F** | **%** | **F** | **%** | **F** | **%** |
| Textos xerocopiados (narrativas e poemas) | | | | | | | | |
| Livros de Literatura Infantil | | | | | | | | |
| Revistas | | | | | | | | |
| Jornais | | | | | | | | |
| Livro Didático | | | | | | | | |
| Receitas | | | | | | | | |
| Rótulos de embalagens | | | | | | | | |
| Calendário | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |